

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE L'EXPLICITATION DE L'APPRENTISSAGE INFORMEL CHEZ
DES ADULTES DANS LE CONTEXTE D'UNE ENTREPRISE : UN PROCESSUS
DIALECTIQUE DE CONSTRUCTION SITUÉE DE LA CONNAISSANCE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
JOHANNE BARRETTE

AOÛT 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*Je dédie cette thèse à mon époux Andrew Savoie, dont la confiance ne m'aura
jamais fait défaut, depuis le tout début jusqu'à l'aboutissement.*

*Sans ton précieux soutien et ton écoute, Andrew, la réalisation
de ce projet n'aurait pas été possible.*

*Merci à toi de tout cœur.
Johanne Barrette*

« [O]n a soupçonné à juste titre le constructivisme de saper une trop grande partie de la conception traditionnelle du monde »

Ernst von Glasersfeld (2004 a : 13).

« I have shown that any attempt to avoid the responsibility for shaping the beliefs which we accept as true is absurd; but the existentialist claim of choosing our beliefs from zero is now proved absurd too. Thought can live only on grounds which we adopt in the service of a reality to which we submit. »

Michael Polanyi (1966: xi).

« Mais qu'est-ce que le savoir ? (...) Chaque fois qu'un être humain organise ou réorganise son rapport à lui-même, à ses semblables, aux choses, aux signes, au cosmos, il est engagé dans une activité de connaissance, d'apprentissage. Le savoir, au sens où nous l'entendons ici, est un savoir-vivre, un vivre-savoir, un savoir coextensif à la vie. Il relève donc d'un espace cosmopolite et sans frontières des relations et des qualités; d'un espace de la métamorphose des rapports et de l'émergence des manières d'être; d'un espace où se rejoignent les processus de subjectivation individuels et collectifs. »

Pierre Lévy (1981/1997 : 138).

REMERCIEMENTS

Alors que je porte un regard sur ce long périple doctoral, je veux remercier celles et ceux qui m'ont accompagnée et soutenue, qui m'ont fait réfléchir et ont parfois amené des remises en question souvent salutaires. Mais ils m'ont surtout permis d'entrer dans un riche espace de dialogue, qui a été une source constante d'inspiration.

Tout d'abord, la professeure Nadine Descamps-Bednarz, ma directrice de recherche, accompagnatrice inspirante dont l'engagement constant, l'esprit éminemment perspicace, la grande rigueur et le souci du détail, mais aussi le sens de l'humour et de l'émerveillement, ont été pour moi un précieux enrichissement. Ensuite, la professeure Lorraine Savoie-Zajc, ma co-directrice, femme remarquable par sa générosité, surprenante par son esprit créatif, et dont la pensée souvent visionnaire m'a entraînée hors des sentiers battus, alimentant mes réflexions vers des voies inattendues. Avec l'accompagnement de ces deux femmes remarquables, une amitié qui m'est précieuse n'a pas manqué de se développer au fil du temps et je ne peux que les en remercier. Toutes deux ont été mes maîtres et mes guides vers cette communauté de pratique des docteurs en éducation.

Mais bien d'autres ont balisé ma route et je ne pourrais tous les nommer. Parmi eux, je veux particulièrement remercier le professeur Paul Bélanger, qui a beaucoup enrichi mes réflexions en début de parcours doctoral. Également, le professeur Philippe Jonnaert, qui m'a généreusement accompagnée durant ma démarche et qui a su m'apporter sa vision inspirante lors de tournants marquants. Finalement, je veux aussi remercier mes chers fils, Jonathan et Julien, ma famille, et les collègues et ami(e)s doctorants, qui m'ont tous accordé leur écoute et leur soutien.

Un grand merci à vous tous !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xvi
RÉSUMÉ.....	xviii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	4
1.1 Origine de mon questionnement de recherche et cadre dans lequel il s'inscrit	4
1.1.1 Une préoccupation issue de ma pratique	4
1.1.2 De ma pratique à un cadre élargi	5
1.1.3 Valorisation et reconnaissance de l'apprentissage continu	7
1.1.4 L'apprentissage dans des contextes non scolaires : un objet d'attention important	10
1.2 Pourquoi s'intéresser à l'apprentissage informel en milieu de travail ?	13
1.2.1 Une nécessaire reconnaissance du milieu de travail, comme l'un des lieux importants de réalisation de l'apprentissage informel de l'adulte.	13
1.2.2 Un enjeu de reconnaissance des acquis réalisés de façon informelle en milieu de travail.....	15
1.3 Évolution du concept de formation continue en milieu de travail : les différentes conceptions sous-jacentes	21
1.3.1 Conception contemporaine de la formation continue des adultes	21
1.3.2 Évolution du concept : les trois paradigmes de la formation des adultes.	22
1.3.3 Apprentissage tout au long de la vie et apprentissage informel réalisé en pratique en milieu de travail.....	27
1.4 Ampleur et importance du phénomène de l'apprentissage informel	28

1.4.1 Historique et premières orientations de la recherche dans une perspective sociologique	29
1.4.2 Que sait-on de plus sur ces apprentissages ?	32
1.4.3 Apprentissage informel lié au travail.....	33
1.4.4 Limites méthodologiques et conceptuelles de ces études.....	35
1.5 Survol de quelques études pertinentes éclairant la question de l'apprentissage informel au travail	37
1.5.1 Apprentissage informel : que sait-on encore ?	37
1.5.2 Études portant sur les apprentissages situés / contextualisés.....	40
1.5.3 Importance de la communauté d'apprenants et du groupe de pratique dans l'apprentissage informel.....	44
1.6 En résumé sur la recherche examinée	47
1.7 Problème de recherche	49
1.8 Objectif et questions de recherche : une première ébauche	51
CHAPITRE II. CADRE THÉORIQUE	52
2.1 Un premier examen de l'apprentissage informel, en construisant sur la perspective dominante.....	52
2.1.1 Une perspective sociologique pour aborder l'apprentissage informel, par catégorisation des types d'apprentissage	53
2.1.2 Limites conceptuelles de la catégorisation dans une perspective sociologique	58
2.2 Fondements épistémologiques et théoriques de notre étude sur l'apprentissage informel.....	60
2.2.1 L'apprentissage informel et sa dimension implicite ou « tacite »	61
2.2.2 Une épistémologie constructiviste pour concevoir l'apprentissage.....	86
2.2.3 Perspective de la cognition située : une conception de l'apprentissage en milieu de travail au fondement de la recherche	95

2.2.4 Aspects collectifs et partagés de l'apprentissage informel	114
2.3 Vers une conceptualisation de l'apprentissage informel	127
2.3.1 Synthèse théorique et épistémologique en vue de l'élaboration d'un cadre conceptuel de la recherche	128
2.3.2 Définition de travail de l'apprentissage informel	141
2.3.3 Réseau des concepts disponibles, pour l'étude de l'apprentissage informel, chez des adultes dans un milieu de travail	142
2.4 Objectif de recherche et questions de recherche	144
2.4.1 Objectif de recherche	144
2.4.2 Questions de recherche	144
CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	145
3.1 Orientation méthodologique générale	145
3.2 L'approche méthodologique retenue	147
3.2.1 Le choix de l'étude de cas comme mode d'investigation	147
3.2.2 Le type d'étude de cas retenu	148
3.2.3 Le choix du site et le choix du cas	149
3.3 Opérationnalisation méthodologique de la recherche	158
3.3.1 Démarche générale de collecte de données	159
3.3.2 Le scénario de la collecte de données	161
3.3.3 Le mode d'instrumentation de la recherche	202
3.4 Le cadre d'analyse de la recherche	204
3.4.1 L'inspiration de la méthode par théorisation ancrée pour l'analyse	205
3.4.2 La démarche de codage « émergent » et informatisé des données	210
3.4.3 Les concepts disponibles, ou « sensitizing concepts »	215

3.5 Les critères de rigueur et de scientificité de la recherche	216
3.5.1 Précisions sur la « transférabilité » des résultats de la recherche qualitative	217
3.5.2 Critères de rigueur et de scientificité	218
3.5.2 Les techniques de triangulation	220
CHAPITRE IV. DONNÉES CONTEXTUELLES ET ENTRÉE SUR LE SITE	223
4.1 Quelques données contextuelles	224
4.1.1 Description fine de l'entreprise : le site de la recherche.....	224
4.1.2 Description fine du cas et des participantes.....	231
4.2 À propos de <i>l'entrée</i> sur ce site de recherche	234
4.2.1 La négociation dans l'entreprise et ses enjeux	235
4.2.2 La tension entre une nécessaire « distance » du chercheur et un besoin de familiarité avec le milieu et sa culture	239
CHAPITRE V. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	243
5.1 Description de la catégorisation globale et des balises ayant guidé la codification	245
5.1.1 Quelques balises pour l'analyse des données de la recherche : des indicateurs émergents pour en retracer les incidences dans les données	245
5.1.2 Les indicateurs émergents, identifiés pour la codification des données.....	245
5.1.3 Le processus « <i>en construction</i> » de l'apprentissage informel dans le milieu de travail examiné	246
5.2 Les déclencheurs de l'apprentissage informel dans la pratique	249
5.2.1 Un premier déclencheur : une déstabilisation / un inconfort.....	250
5.2.2 Un deuxième déclencheur : une situation vécue comme étant problématique.....	256
5.2.3 Un troisième déclencheur : un besoin / une motivation personnelle	260

5.2.4 Des freins / des obstacles à l'apprentissage informel dans la pratique, en situation de travail	261
5.2.5 En conclusion sur les déclencheurs de l'apprentissage informel, dans la pratique, en milieu de travail.....	266
5.3 Les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel en pratique et en milieu de travail.....	268
5.3.1 Une première ressource mobilisée : des connaissances acquises en contexte structuré/formel d'apprentissage, par la formation (au travail)/l'école	271
5.3.2 Une deuxième ressource mobilisée : la situation / le contexte	276
5.3.3 Une troisième ressource mobilisée : le groupe / les autres	279
5.3.4 Une quatrième ressource mobilisée : des outils (artefacts)	286
5.3.5 Une cinquième ressource mobilisée : les émotions	288
5.3.6 Une sixième ressource mobilisée : l'intuition	296
5.3.7 Une septième ressource mobilisée : l'engagement / la motivation.....	299
5.3.8 Un huitième type de ressource : des stratégies mobilisées par la personne	302
5.3.9 En conclusion sur les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel en milieu de travail : la réalisation du processus.....	355
5.4 Les manifestations d'apprentissage informel en milieu de travail : plusieurs angles pour examiner la pratique.....	357
5.4.0 Organisation des trois premières dimensions de la pratique, sur un axe du degré de leur nouveauté/reconstruction	361
5.4.1 Un premier angle d'examen de la manifestation d'apprentissage informel : la pratique confirmée / consolidée	365
5.4.2 Un deuxième angle d'examen : la pratique restructurée / recadrée	369
5.4.3 Un troisième angle d'examen : la pratique nouvelle	371
5.4.4 Un quatrième angle d'examen : la pratique située flexible / réinvestie dans	

des contextes multiples	375
5.4.5 Un cinquième angle d'examen : la pratique partagée.....	382
5.4.6 Un sixième angle d'examen : la composante affective de la pratique....	387
5.4.7 Un septième angle d'examen : la pratique sous sa dimension explicitée	391
5.4.8 En conclusion sur la catégorie 4 : plusieurs angles pour examiner la pratique, comme manifestation de l'apprentissage informel	396
5.5 En conclusion sur l'analyse des données de la recherche	397
CHAPITRE VI. INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	401
6.1 Introduction à l'interprétation des données.....	401
6.2 Examen du processus « en construction » d'apprentissage informel.....	402
6.2.1 Sur le déclenchement d'un apprentissage informel dans le contexte examiné	403
6.2.2 Sur la réalisation de l'apprentissage informel : une mobilisation de ressources	409
6.2.3 L'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel : un examen des trois ressources stratégies liées à la pratique/à l'expérience.....	449
6.2.4 La ressource-stratégie expliciter un savoir tacite et réfléchir sur son action, dans la réalisation de l'apprentissage informel	465
6.2.5 En résumé sur la réalisation du processus d'apprentissage informel : pour le caractériser sur les aspects des ressources mobilisées, de la nature située/« expérientielle », de l'explicitation/réflexion et du savoir tacite	492
6.2.6 Sur le résultat du processus « en construction » d'apprentissage informel : conception de ses manifestations dans la pratique variant sur cinq axes	495
6.3 Des manifestations de l'apprentissage informel dans la pratique : un continuum dynamique sur cinq axes	514
CONCLUSION	516
a) En guise de synthèse théorique : les contributions de cette étude à la	

compréhension de l'apprentissage informel.....	518
b) Les retombées possibles de cette étude, sa pertinence sociale et scientifique	523
c) Des pistes pour la recherche future	529
d) Les limites retracées pour cette étude	532
Le mot de la fin	535
RÉFÉRENCES.....	536
APPENDICE A. SCHÉMA DE LA THÉORIE DU SAVOIR TACITE (POLANYI, 1966)	549
APPENDICE B. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	550

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : « Iceberg de l' <i>apprentissage informel</i> » (concept visuel de Barrette, 2003)	29
Figure 2 : Liens entre pratique et formation, dans l'apprentissage informel et à l'école	41
Figure 3 : Relations analytiques centrales pour une dialectique de l'ordre constitutif et du « monde expérientiel du quotidien en action » (<i>experienced lived-in world</i>) (adapté de Lave, 1988a : 179, figure 6)	104
Figure 4 : Définition de travail de l'apprentissage informel (1; et 2, p. 155)	141
Figure 5 : Réseau des concepts fondant l'étude de l'apprentissage informel	143
Figure 6 : Schématisation des unités d'investigation : le site, le cas et les sous-cas	154
Figure 7 : Démarche de collecte de données en trois moments	160
Figure 8 : Scénario de collecte de données de la recherche : observations, aménagement d'entretiens semi-dirigés et d'explicitation, et d'une activité réflexive en groupe, auprès d'un groupe d'acteurs volontaires, constituant une communauté de pratique (CP) et provenant de différents contextes de travail.	163
Figure 9 : Sources de données de notre étude de cas, matériau principal et complémentaire (inspiré de Karsenti et Demers (2000 : 238)	203
Figure 10 : Les concepts disponibles pour l'analyse, ou « sensitizing concepts » ..	216
Figure 11 : Codage émergent du processus « en construction » de l'apprentissage informel en milieu de travail : réseau de la supercatégorie 1 et des trois grandes catégories conceptuelles la composant.....	248
Figure 12 : Les déclencheurs de l'apprentissage informel dans la pratique (réseau de la catégorie 2).....	250
Figure 13 : Les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel (réseau de la catégorie 3).....	270

Figure 14 : Les « ressources-stratégies » mobilisées par la personne (réseau de la sous-catégorie 3.8, partie de la catégorie 3 des ressources).....	302
Figure 15 : Réseau des quatre ressources-stratégies identifiées chez nos participantes et de leurs relations.....	326
Figure 16 : Réseau de toutes les ressources mobilisées par la personne, incluant les ressources-stratégies.....	356
Figure 17 : Les manifestations d'apprentissage informel dans la pratique : sept angles d'examen (réseau de la catégorie 4).....	360
Figure 18 : Un axe du degré de reconstruction/nouveauté de la pratique (sous-catégories 4.1 à 4.3)	361
Figure 19 : Théorisation en construction I. Le déclenchement du processus d'apprentissage informel	409
Figure 20 : Relations dialectiques de l'ordre constitutif et du « monde expérientiel du quotidien en action » (adapté de Lave, 1988a : 179, figure 6).....	418
Figure 21 : Théorisation en construction II. La mobilisation des ressources dans l'apprentissage informel, au niveau de l'impact de l'Arène et des autres « niveaux de contextes »	434
Figure 22 : Partie 1 (et Partie 2 : 494) - Théorisation en construction III. Une vision globale des aspects constitutifs de la réalisation du processus d'apprentissage informel : un apprentissage situé/contextualisé réalisé par l'expérience.	493
Figure 23 : Axe 1 – Degré de reconstruction/nouveauté de la pratique	499
Figure 24 : Axe 2 – Degré de flexibilité ou de « transportabilité » de la pratique....	501
Figure 25 : Axe 3 – Caractère individuel versus partagé de la pratique <i>dans son développement et son résultat</i>	506
Figure 26 : Axe 4 – Distribution de la dimension affective/émotionnelle de la pratique <i>variant dans le temps</i>	508
Figure 27 : Axe 5 – La pratique dans sa dimension « implicite/explicitée », exprimant le va-et-vient dialectique (et réflexif) du savoir tacite et <i>variant dans le temps</i>	510

Figure 28 : Le va-et-vient implicite/explicite de l'explicitation, à propos d'une situation de préparation de rapports qualité	513
Figure 29 : Théorisation en construction IV. Continuum dynamique des cinq axes des manifestations d'apprentissage informel dans la pratique	515
Figure 30 : Le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs en situation : une synthèse des résultats de l'enquête en regard des questions de recherche	520

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse de la catégorisation des types d'apprentissages, adaptée de Livingstone (2003a, b; 2005).....	55
Tableau 2 : Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi, selon Piaget (adapté du tableau 5 de Vermersch, 2003 : 80).....	82
Tableau 3 : Le <i>continuum de l'apprentissage adulte</i> . Dimension du « lieu de réalisation » de l'apprentissage informel et recadrage de la perspective sociologique.	129
Tableau 4 : Balises de sélection des participants à la recherche (cas et sous-cas)....	168
Tableau 5 : Les retombées potentielles de la recherche pour les acteurs.....	171
Tableau 6 : Balises et objectifs pour l'observation des pratiques <i>in situ</i>	175
Tableau 7 : Repères pour le choix des <i>situations vécues et résolues</i> au travail	183
Tableau 8 : Objectifs et déroulement co-situés, retenus pour l'activité réflexive en groupe (portion pour la recherche).....	198
Tableau 9 : Définition revisitée de l'apprentissage informel : ce qui a été construit à partir de l'investigation	521

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

- AACTE :** American Association of Colleges for Teacher Education (Association américaine des collèges pour l'éducation des enseignants).
- Cedefop :** European Center for the Development of Vocational Training (Commission européenne; administrateur de ETV). Single Framework on Transparency of Qualifications and Competencies on (communautés virtuelles sur) : Lifelong Learning, Non-formal and Informal Learning, Credit Transfer In VET, Quality Assurance in VET, etc.
- CSEW:** Center for the Study of Education and Work (Université de Toronto, OISE/UT)
- ERO :** European Research Overview on vocational education.
- EERJ:** European Educational Research Journal (Revue européenne sur la recherche en éducation).
- EHRD :** Human resource development in Europe (développement des ressources humaines en Europe).
- ETV :** European Training Village (Village européen pour la formation).
- ETV-LLL :** European Training Village on Lifelong Learning.
- ICAE:** International Council on Adult Education (Conseil international sur l'éducation des adultes).
- INFED :** Informal education homepage (and LLL); (membre du UK National Grid for Learning; encyclopédie et archives sur l'éducation informelle).
- MELS:** (MELS/MEQ) Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec.
- MEQ:** Ministère de l'éducation du Québec.
- NALL :** New Approaches to Lifelong Learning – The Research Network (Nouvelles approches pour l'apprentissage tout au long de la vie – réseau de recherche).

- OCDE : Organisation de coopération et de développement économique.
- OISE/UT : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto
- UNESCO : United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture).
- UNEVOC : Canadian Center for UNESCO's International Network on Technical and Vocational Education (Centre canadien du réseau international pour l'enseignement technique et professionnel de l'UNESCO).
- WALL : Work and Lifelong Learning research network.
- WIFO : Gateway to Research on education in Europe – Research Forum (Porte Internet de recherche sur l'éducation en Europe – Forum de la recherche sur le LLL).

RÉSUMÉ

Même s'il est courant de penser que l'apprentissage se réalise principalement en contexte scolaire, et à l'intérieur d'une période déterminée de la vie, les adultes apprennent beaucoup de façon informelle, avec des moyens diversifiés, et dans toutes sortes de contextes, dont souvent en milieu de travail. Ces apprentissages sont encore très peu reconnus comme étant valables et légitimes, par les divers milieux comme par les adultes eux-mêmes, et c'est un phénomène qu'il faut davantage investiguer.

Cette étude cherche à mieux comprendre la nature de ce processus d'apprentissage informel, chez des adultes au travail et dans le contexte d'une entreprise. En s'appuyant sur les cadres théoriques de la cognition située et du constructivisme, les concepts de savoir tacite et d'explicitation, elle examine plus particulièrement la nature située, tacite et dialectique de ce processus, et investigue le rôle qu'y jouent les ressources mobilisées par les acteurs en situation, le contexte de réalisation et le groupe de pratique auquel il appartient.

L'investigation adopte une approche qualitative/interprétative, pour aborder le phénomène du point de vue des sujets, à partir de ce qu'ils révèlent de leurs apprentissages informels par la réflexion sur leur pratique et l'explicitation. Avec un abord du terrain inspiré de l'ethnographie, la recherche procède par étude de cas. Un petit groupe de coordonnateurs d'une entreprise manufacturière de la grande région de Montréal a été suivi, au moyen d'observations *in situ*, de récits d'expérience en situation de travail, d'entretiens d'explicitation et d'une activité réflexive en groupe. Les données ont été analysées selon une approche inductive et par une méthode inspirée de la théorie ancrée. L'interprétation s'exprime dans une théorisation progressive « en construction », à partir du sens émergeant des données et de l'analyse.

Les résultats suggèrent une mise en évidence de la nature située et dialectique du processus d'apprentissage informel de ces coordonnateurs en entreprise, cet apprentissage se déployant par une « personne-entière-en-activité » qui s'adapte et reconstruit ses stratégies en cours d'action. La personne réalise cet apprentissage en pratique et par l'expérience, à l'intérieur d'une « dialectique du savoir tacite », qui s'exprime dans un double va-et-vient : un va et vient implicite-explicite, un va et vient connaissance théorique-expérience. Le processus de réflexion-explicitation apparaît ainsi constitutif de celui de l'apprentissage informel, et ce dernier s'articule à l'expérience de l'acteur.

L'étude a permis de proposer des éléments pouvant caractériser l'apprentissage

informel dans le contexte examiné. Il s'agirait d'un apprentissage qui est « auto-initié » par l'acteur et qui est souvent « autogéré ». Il est déclenché par un élément déstabilisant qui suscite le besoin d'adaptation/rééquilibration de l'acteur. Il se réalise par la mobilisation de ressources variées (dont le groupe d'appartenance) qui jouent un rôle structurant et « médiatisant » de l'apprentissage. Et il se manifeste en situation par la trace d'une pratique nouvelle, restructurée, ou confirmée, souvent formée de connaissances en acte. Cette pratique s'exprime dans cinq dimensions, cinq axes inter reliés de façon dynamique.

Parmi les retombées potentielles de la recherche, une meilleure compréhension de l'apprentissage informel des adultes en milieu de travail ressort, pouvant favoriser la valorisation et la reconnaissance, par les apprenants et par les milieux, de cette forme d'apprentissage, et pouvant permettre de mieux l'arrimer aux formations organisées. En cela, elle pourrait susciter l'élaboration d'activités de formation (au travail ou à l'école) mieux articulées avec les multiples acquis d'expérience de la personne. En outre, une reconnaissance de ces apprentissages peut contribuer à valoriser l'apprenant, ce qui peut avoir d'importantes conséquences humaines et identitaires, dont l'impact à long terme reste encore méconnu.

Des pistes pour la recherche future sont également proposées dans cette étude. Particulièrement, nous soulignons : la nature dialectique du processus d'apprentissage informel, qui s'exprime à travers celui du savoir tacite, et dont l'explicitation apparaît constitutive; les « stratégies métacognitive » d'apprentissage informel; les liens entre l'apprentissage formel et informel; et le rôle des « caractéristiques personnelles » de l'acteur. Finalement, la recherche sur l'apprentissage informel apparaîtra porteuse pour éclairer sous un jour particulier les problématiques spécifiques du domaine de la formation professionnelle.

MOTS-CLÉS : activité réflexive; analyse inductive; apprentissage en pratique; apprentissage informel; apprentissage en situation; cognition située; communauté de pratique; contexte; connaissance en acte; dialectique; entreprise; ethnographie; étude de cas; explicitation; entretien semi-dirigé/d'explicitation; entretien focalisé en groupe; métaréflexion; observation in situ; processus; recherche qualitative/interprétative; récit d'expérience; réflexion sur l'action; ressource structurante; savoir tacite; situation; théorie ancrée; travail.

INTRODUCTION

Nous pensons que l'apprentissage n'est pas le privilège des érudits ou des savants. Au fil des années passées au contact de personnes apprenantes en milieu de travail, dont le niveau d'éducation était parfois peu élevé, mais dont le savoir-faire était néanmoins impressionnant, nous avons été habitée par un sentiment fondé sur ce que nous montraient ces expériences de vie : il semble bien que la personne apprenne tout le temps, en tout lieu et de toutes sortes de façons, qu'elle n'ait pas nécessairement besoin d'un maître pour le faire, et qu'elle apprenne particulièrement lorsqu'elle est immergée dans sa pratique quotidienne, où elle doit résoudre de façon autonome les problèmes qui se présentent à elle. Il nous apparaissait aussi que toute une portion des apprentissages adultes restait invisible, méconnue et peu prise en compte. Nous nous demandions comment s'y prend la personne, par quelles stratégies privilégiées arrive-t-elle à développer de nouvelles pratiques pour s'adapter dans le quotidien ? Ce savoir-faire développé par l'expérience est-il différent de celui qui est développé à l'école ? Quelle est alors la part d'implicite, de tacite dans la mise en œuvre de ces pratiques, dont on peut difficilement parler et qui se dérobent le plus souvent à notre conscience ? Et peut-on penser qu'il soit possible de faire le lien entre ces apprentissages scolaires et non-scolaires, entre tout le champ de l'apprentissage réalisé au travail et dans la vie quotidienne et celui réalisé à l'école ? Ces préoccupations ont motivé la présente recherche, par laquelle une traversée sur un « océan peu exploré » est proposée au lecteur.

L'objet de cette étude est difficile à saisir et à examiner, en raison de son caractère implicite et de sa « nature informelle ». Il s'agit aussi d'un champ d'étude qui est encore peu investigué à ce jour, et s'engager sur une voie peu explorée n'est jamais une entreprise facile. Notre tentative de cerner davantage l'apprentissage informel,

réalisé par des adultes en contexte de travail et en entreprise, aura exigé un examen attentif et assez large de la recherche et des conceptualisations existantes. Elle nous aura aussi imposé des contraintes méthodologiques importantes, ainsi qu'une analyse « sensible » de ce qui émergeait du terrain. Ce qui précède se traduit dans un ouvrage qui est somme toute assez volumineux... Nous allons en décrire les parties.

Le chapitre 1 présente la pertinence sociale de cet objet d'étude, et introduit sa pertinence scientifique, à l'intérieur de l'évolution du concept de formation continue des adultes. Il réalise une revue de la recherche actuelle sur la question, afin de bien situer le problème de recherche.

Le chapitre 2 présente les fondements théoriques examinés, qui serviront de toile de fond à l'abord du phénomène et soutiendront la pertinence scientifique de son étude : la perspective sociologique y sera discutée et recadrée (Livingstone, 1996/2002, 2005); la théorie du savoir tacite (Polanyi, 1966) sera explorée, ainsi que l'épistémologie constructiviste (Piaget, 1970) et la perspective de la cognition située (Lave, 1988 a, b). Ces fondements seront enrichis avec la conception de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991) et la conception de la connaissance en acte, de la réflexion sur l'action et de l'explicitation (Vermersch, 2003). Ce chapitre conclut sur un cadre conceptuel et sur les questions et l'objectif de la recherche, à partir d'une synthèse théorique et épistémologique fondée sur les approches examinées.

La méthodologie au chapitre 3 présentera l'approche qualitative/interprétative retenue, pour aborder le phénomène du point de vue des sujets, à partir de ce qu'ils révèlent de leurs apprentissages informels au travail, dans leur discours et par leur réflexion et leur explicitation. L'abord du terrain s'inspire de l'ethnographie et procède par étude de cas, auprès d'un petit groupe d'acteurs (constituant une communauté de pratique) d'une entreprise manufacturière de la grande région de Montréal, au moyen de l'observation *in situ*, de récits d'expérience en situation de travail, d'entretiens semi-

dirigés/d'explicitation et d'une activité réflexive en groupe. Le cadre d'analyse présentera la méthode inductive inspirée de la théorie ancrée ainsi que les critères de rigueur et de scientificité de la recherche.

Au chapitre intermédiaire, le chapitre 4, nous dresserons ensuite un tableau ethnographique des données contextuelles, et nous raconterons l'entrée sur le site particulier qu'est l'entreprise.

Dans le chapitre 5, nous présenterons l'analyse des données réalisée, montrant le sens qui a progressivement émergé du terrain. Ce faisant, le processus d'apprentissage informel, chez nos acteurs et dans le contexte examiné, sera progressivement dégagé, montrant comment il est déclenché, comment il se réalise et comment il se manifeste dans la pratique.

Avec l'interprétation des données au chapitre 6, une théorisation « en construction » sera présentée et soutenue par les concepts disponibles qui sont venus éclairer l'analyse réalisée. Nous suggérerons alors, pour mieux comprendre le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs, de le caractériser sous son aspect situé et « expérientiel », et sous l'angle du rôle de l'explicitation et de la réflexion sur l'action dans sa réalisation. Finalement, sa manifestation sera présentée comme s'exprimant dans un continuum dynamique sur cinq axes.

En conclusion, une synthèse des résultats de l'étude sera présentée, les retombées et les limites seront examinées et des pistes pour la recherche future seront proposées.

Nous espérons vivement que le lecteur prendra autant de plaisir à explorer cette terre en friche que ne l'a fait l'auteure de ces lignes.

Bonne randonnée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Note : au départ de cet ouvrage, nous souhaitons apporter une note de précision pour le lecteur. Dans un souci d'assurer l'intelligibilité de notre propos, nous allons adopter une stratégie d'écriture qui se voudra « pédagogique », particulièrement pour ce premier chapitre. Nous allons en effet introduire les différentes notions de façon progressive, et en concluant chaque section d'une synthèse. Nous cheminerons ainsi vers la présentation plus détaillée et plus fouillée des concepts qui suivra au cadre théorique.

1.1 Origine de mon questionnement de recherche et cadre dans lequel il s'inscrit

1.1.1 Une préoccupation issue de ma pratique

Durant les années où j'ai travaillé en formation en milieu de travail et en entreprise, j'ai eu l'occasion de côtoyer de près les adultes en emploi, lors de l'organisation ou de la mise en place de formations sur mesure, ou lors d'analyses des besoins sur lesquelles ces formations prenaient appui. À ces occasions, j'ai souvent constaté les apprentissages qu'ils réalisaient de façon non organisée, individuellement ou en groupe, ainsi que les multiples acquis qu'ils développaient en pratique, dans les cadres et situations variés de leur travail¹.

Ma pratique m'a peu à peu sensibilisée au fait que, d'une part, l'apprentissage au

¹ Par exemple : face à un problème de qualité causant des défauts sur le produit, un superviseur d'entreprise manufacturière a décidé d'avoir recours à une méthode de résolution de problèmes dénichée sur Internet, afin de s'en servir pour les problèmes que doit résoudre le « groupe d'amélioration de la qualité » qu'il coordonne. Ou encore, une équipe de mécaniciens a examiné un nouvel équipement pour en comprendre le fonctionnement et pouvoir plus tard effectuer les réparations adéquatement.

travail recouvrait possiblement une réalité très large, qui dépassait les apprentissages associés aux activités de formation structurées qui y sont organisées (organisées par l'employeur à l'interne, ou par des organismes externes de formation). D'autre part, ces apprentissages semblaient souvent se réaliser en situation de pratique et dans l'action, de façon individuelle ou en groupe. Quels sont les apprentissages qui se réalisent dans ces situations de pratique, en dehors des programmes de formation organisés ? Mon questionnement d'origine est donc issu, d'une part, de l'observation d'apprentissages qui semblent se réaliser en situation de pratique au travail et, d'autre part, du sentiment qu'il y a méconnaissance ou non compréhension de ces apprentissages chez les employeurs, chez ceux qui développent les formations, voire chez les adultes apprenants eux-mêmes. Or, nous verrons qu'une meilleure connaissance (et reconnaissance) de ces apprentissages informels, réalisés dans l'action et en milieu de travail, apparaît être cruciale dans une société du savoir, et notamment pour favoriser l'élaboration de modes de formation davantage signifiants et mieux adaptés à la réalité actuelle des adultes.

1.1.2 De ma pratique à un cadre élargi

Pour davantage montrer sa pertinence, ce problème doit être resitué dans le cadre plus large de l'« *apprentissage continu* » chez les adultes en milieu de travail.² Il faut considérer que depuis quelques années déjà, face aux transformations importantes qui affectent la société dans son ensemble (changements technologiques, évolution rapide des savoirs, etc.), l'apprentissage continu est une question qui prend de plus en plus

² L'apprentissage continu est aussi appelé le « *Lifelong Learning* » ou l'« *apprentissage tout au long de la vie* » : selon le MEQ [MELS], dans sa Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, il s'agit d'un processus d'apprentissage dynamique et continu, réalisé dans différents contextes, qui « (...) a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habiliter à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et citoyens à la vie de la collectivité, (...) pour pouvoir relever les défis de l'avenir. » (MEQ, 2002a: 2). Nous y reviendrons.

d'importance dans le champ global de l'éducation des adultes. C'est dans cet esprit que, au niveau international, l'OCDE (2004) et l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (1990/2006, 1997, 1999, 2000a, b, c, 2001) ont affirmé leur soutien au développement de cet apprentissage continu des adultes, en mettant de l'avant une stratégie mondiale de promotion et un objectif ambitieux : « *Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie* ». Les citations suivantes viennent en témoigner :

« (...) L'éducation des adultes et celle des enfants et des adolescents sont l'une et l'autre des éléments indispensables d'une conception nouvelle de l'éducation selon laquelle celle-ci est censée s'étendre véritablement à la vie entière. La perspective qui est celle de l'éducation tout au long de la vie [la formation continue] requiert pareille complémentarité et pareille continuité. (...) [Cette] nouvelle conception (...) remet en cause les pratiques actuelles, dans la mesure où elle appelle une véritable organisation en réseaux au sein des systèmes formels et non formels et où elle exige de l'innovation et davantage de créativité et de flexibilité. » (Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1997 : 2 [Paragraphe 4 et 10 de la Déclaration de Hambourg]).

« L'éducation (...) a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les mettre mieux en mesure de faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir. (...) L'objectif ultime doit être la création d'une société éducative attachée à la justice sociale et au bien-être général. » (Paragraphe 5 et 10).

Au Québec, dans sa Politique et son Plan d'action sur l'éducation des adultes et la formation continue, le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ, 2002a, b; aujourd'hui Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]), adhère aussi à l'objectif de l'UNESCO, en soulignant un consensus dans la société québécoise : l'attention accordée à l'impératif de « *l'apprentissage tout au long de la vie* » est encore selon lui bien insuffisante.³ Avec cet impératif, le MEQ [MELS] nous

³ Le MEQ [MELS] (2002a), en précisant les fondements de sa Politique basés sur la nécessité de

renvoie ici à un ensemble de processus d'apprentissages (formels ou autres) touchant toutes les dimensions de la personne, par lesquels l'adulte développe ses connaissances et qualifications sa vie durant, en fonction de ses besoins et des exigences de son milieu, notamment de son milieu de travail⁴.

Au Québec comme ailleurs, on souhaite ainsi répondre à l'ensemble des besoins d'apprentissage de l'adulte, qu'ils soient professionnels (ce sont ces besoins qui nous préoccupent davantage), culturels ou relatifs à d'autres domaines de la vie quotidienne.

1.1.3 Valorisation et reconnaissance de l'apprentissage continu

a) Des définitions préliminaires de l'apprentissage formel, non-formel et informel

Pour déjà initier le lecteur à ces notions d'apprentissage formel, non-formel et informel, nous en donnons des *définitions qui sont préliminaires*. Il nous apparaît essentiel de le faire à ce point de l'étude, afin de favoriser une meilleure compréhension du reste de ce chapitre 1.

En nous appuyant sur la synthèse que nous avons réalisée de quelques écrits importants sur la question (Livingstone, 2003a, b; 2005)⁵, nous pouvons définir ces concepts comme suit :

l'apprentissage tout au long de la vie, indique que : « Ces fondements qui s'inscrivent dans la lignée de la Déclaration de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO à laquelle le Québec a adhéré, sont l'objet d'un solide consensus dans la société québécoise. » (p. 2).

⁴ Pour plus de clarté, les définitions proposées par le MEQ [MELS] pour les concepts de « *formation continue* » et d'« *éducation ou formation des adultes* » sont présentées à la section 1.3. Précisons seulement ici que le concept « d'éducation » fait référence pour le MEQ à la dimension plus scolaire de l'apprentissage, alors que celui de « formation » a une connotation davantage socioéconomique, qui recouvre plus précisément pour l'adulte le concept de « formation continue liée à l'emploi » (2002a : 2). Ceci indique bien que, pour le MEQ, les apprentissages ne se réalisent pas seulement à l'école, mais aussi dans des lieux diversifiés, dont le milieu de travail.

⁵ Voir la synthèse présentée au Tableau 1 du cadre théorique de la thèse.

- Apprentissage formel : réalisé en *contexte scolaire*, et dont l'objet est un *contenu structuré et préétabli* par les responsables institutionnels; il fait *toujours l'objet d'une sanction officielle*; on parle aussi d'*éducation formelle*.
- Apprentissage non-formel : réalisé dans des *contextes non-scolaires*, et dont l'objet est aussi un *contenu structuré et préétabli*, mais qui fait *rarement l'objet d'une sanction officielle* (par exemple, la formation structurée en emploi, ou en milieu communautaire); on parle aussi d'*éducation ou de formation non-formelle*.
- Apprentissage informel : réalisé de façon *autodirigée*, qui porte sur des *contenus non-structurés*, et qui *ne fait pas l'objet d'une sanction officielle*. C'est à rapprocher de l'auto-apprentissage ou de l'apprentissage-par-le-faire (*learning-by-doing*).

Il faut noter qu'il existe de nombreuses variantes dans les définitions de ces notions, et qu'une multiplicité de termes sont également employés pour désigner ce qui relève de l'apprentissage informel.⁶ Nous y reviendrons au chapitre 2. Retournons maintenant à la pertinence de notre objet d'étude et à la question de la reconnaissance de ces apprentissages que l'on qualifie d'informels.

b) Sur la valorisation et reconnaissance des apprentissages continus, réalisés dans des lieux diversifiés.

Nous l'avons souligné, l'apprentissage continu se réalise autant dans le cadre de la formation scolaire initiale, que dans le cadre de la formation ultérieure ou continue, mais aussi durant la totalité de la « vie éducative » de la personne (OCDE, 2001). En effet, selon le MEQ [MELS], « [l]a formation initiale et la formation continue sont les deux jalons d'un même processus d'apprentissage qui s'échelonne tout au long de la vie des individus. » (2002a: 3). Il a ainsi souligné le caractère pluridimensionnel de

⁶ Il est d'emblée nécessaire de souligner qu'il s'agit en effet d'une *notion polysémique et mal délimitée*, ce qui traduit un *important flou conceptuel* dans les écrits. Cette thèse, nous l'espérons, pourra contribuer à la clarifier. Nous examinerons en détail le *concept d'apprentissage informel* au cadre théorique, et nous en proposerons, à la lumière de notre cadre conceptuel, une *définition de travail*, qui sera ensuite enrichie de l'éclairage apporté par les données de l'étude.

l'apprentissage adulte, et mis en évidence « l'émergence de modèles d'apprentissage formels et non-formels, autonomes et indépendants des établissements de formation reconnus » (p. 1 et 3). Ces apprentissages peuvent être réalisés au sein de formations formelles organisées (modèles scolaires), dans des contextes non formels (modèles de formation sur mesure par exemple, réalisés hors des institutions scolaires, en entreprise, dans les groupes communautaires, etc.), ou encore dans des contextes informels (apprentissage construits en situation de pratique, hors du cadre des formations organisées). C'est précisément *cet aspect informel de l'apprentissage réalisé par l'adulte en milieu de travail* qui fait l'objet de notre préoccupation.

Le MEQ [MELS] relève encore l'importance de cette diversité des modes et des lieux d'apprentissage chez les adultes en milieu de travail, et l'importance de reconnaître et valoriser *les savoirs qui se construisent dans l'action* :

« Dans un contexte où il est devenu évident que les compétences⁷ de la population active ne pourront être ni maintenues ni rehaussées si la réalité de la diversité des modes et des lieux de formation n'est pas concrètement reconnue et encouragée, l'entreprise constitue, parmi d'autres dispositifs formels et non-formels, un lieu de formation essentiel. D'ailleurs, (...) les nouveaux savoirs émergent bien souvent dans et par l'action. (...) [Il faut] agir en faveur de toutes formes de valorisation et de reconnaissance officielle des efforts de formation continue faits par les adultes. De plus, beaucoup de personnes en emploi prennent l'initiative de se former par leurs propres moyens, sans nécessairement que ces apprentissages soient connus ou reconnus. » (2002a : 15-16, 27).

Cependant, il n'y a pas actuellement d'approche globale, ou de « stratégie pluraliste », pour valoriser et reconnaître la diversité des manifestations (et des besoins)

⁷ On sait que le concept de *compétence* est polysémique et fait l'objet de nombreux débats dans le champ contemporain de l'éducation. Dans les documents auxquels nous faisons référence en ces lignes (MEQ, 2002a, b; Inchauspé et MEQ, 2000), la notion de compétence est souvent utilisée, sans cependant être clairement définie. Mais elle l'est abondamment dans les documents et pages disponibles sur le site Internet du ministère (MELS [MEQ] : <http://www.mels.gouv.qc.ca>), et nous y référons le lecteur. Nous souhaitons préciser ici que, dans cette étude, *le concept de compétence* ne sera pas retenu pour appréhender l'apprentissage informel chez les adultes en entreprise. Cependant, nous utiliserons l'expression « *être compétent* » pour indiquer *l'habileté à agir de façon compétente*.

d'apprentissage continu des adultes. On note au Québec l'absence d'une vision commune et partagée pour répondre à la diversité de ces besoins (Inchauspé et MEQ, 2000 : 3). Le MEQ [MELS] note à cet égard que « le Québec fait face à des lacunes sur le plan des données » en matière d'apprentissage adulte, et appelle le développement de la recherche sur les besoins et processus d'apprentissage particuliers des adultes, durant toute leur vie éducative (2002a : 33). À ce sujet, appelant un nécessaire développement de la recherche dans ce domaine, il propose une stratégie d'action visant à « constituer une banque de données » sur l'apprentissage adulte (p. 36) :

« (...) le développement de la formation continue au Québec doit être étayé par une meilleure compréhension des besoins des adultes et des processus d'apprentissage qui leur sont propres. De même, la prise de décision en ce qui concerne l'éducation des adultes et la formation continue doit s'appuyer sur des résultats et des conclusions de recherche qui en éclairent les nombreuses facettes. **Le gouvernement souhaite donc pouvoir mieux alimenter sa réflexion et appuyer ses décisions sur la recherche** en matière de formation continue et d'éducation des adultes, un secteur peu développé actuellement. » (p. 33, gras original).

De son côté, l'OCDE recommande aussi de développer une approche et des « politiques globales et intégrées d'apprentissage des adultes » qui s'appuieront davantage sur la recherche et les analyses (2003 : 240-241).

1.1.4 L'apprentissage dans des contextes non scolaires : un objet d'attention important

Nous avons vu qu'il apparaît important de développer la recherche sur l'apprentissage continu des adultes, réalisés dans des contextes diversifiés, et en particulier en contexte de travail, et que ce phénomène suscite un grand intérêt, tant chez les décideurs politiques que dans le milieu de l'éducation au Québec. L'examen des écrits montre encore que ce phénomène est toujours mal connu, mais qu'il suscite déjà un intérêt dans le milieu de la recherche (Livingstone, 1996/2002 [réseau *NALL*];

Luciani, 2001⁸). Plusieurs organismes lui consacrent une place importante, témoignant de son actualité pour les organismes intéressés par les questions éducatives et pour la recherche en éducation⁹.

Une réalité semble s'imposer à nous aujourd'hui : le rythme accéléré des changements et la complexification qui caractérisent notre société du savoir sont les moteurs de notre vie sociale et professionnelle. Ils exigent des adultes la mise à jour continue de leurs connaissances et qualifications, dans une variété de contextes, pour assurer leur adaptation. Ces connaissances et habiletés sont développées à l'école, mais surtout dans les situations diverses de la vie quotidienne et du travail. Comme le souligne Livingstone, dans le monde contemporain, « we are now spending more time acquiring knowledge than ever before in the history of our continually learning species. » (1999 : 13).

Deux dimensions en lien avec l'apprentissage des adultes méritent à ce stade d'être

⁸ Le réseau *NALL* de l'Université de Toronto, *New Approaches to Lifelong Learning*, fut un réseau de recherche de quelques 50 chercheurs et collaborateurs dont les objectifs ont été de produire et de recueillir un corps de données empiriques (qualitatives et quantitatives) sur la question de l'apprentissage continu et informel des adultes, d'en faire la promotion et d'en favoriser la reconnaissance (Livingstone, 1996/2002; 2002). Ses activités de recherche se poursuivent aujourd'hui, en regard de la formation continue et de l'apprentissage en milieu de travail au Canada, avec *WALL* (*Work and Lifelong Learning research network*), qui regroupe des collaborateurs de divers milieux et des chercheurs de sept universités canadiennes, dont de l'UQÀM (Center for the Study of Education and Work [CSEW], 2002). Sous l'égide de ces réseaux, Luciani (2001) a publié un recensement des écrits portant sur l'apprentissage informel et non formel (121 pages; 1997 à 2001; voir aussi Adams et autres, 1997, pour la recherche publiée jusqu'en 1997); une autre bibliographie annotée a été publiée par Livingstone, Stowe et Raykov (2003), sur *The changing nature of work and lifelong learning* (254 pages). Ce qui précède montre selon nous l'actualité du phénomène de l'apprentissage informel, ainsi que l'importance de la question des *modes continus* d'apprentissages adultes, réalisés dans des *contextes multiples*, dont *en milieu de travail*.

⁹ Pour ne citer que ceux-ci, voici quelques sites d'organismes intéressés par la formation continue des adultes et la recherche sur l'apprentissage non formel et informel (voir Liste des sigles et acronymes) : UNESCO : unesco.org/education/; OCDE : oecd.org; Professional Development Academy : nccte.org/programs/academy; UNEVOC Canada : umanitoba.ca/unevoc; AACTE-Education Policy Clearinghouse : edpolicy.org; ETV : trainingvillage.gr/etv; ETV-LLL : trainingvillage.gr/etv/lll; WIFO-LLL (lié à ERO et à EHRD) : b.shuttle.de/wifo; EERJ : triangle.co.uk/EERJ; ICAE : web.net/icae; NALL : oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall; WALL : oise.utoronto.ca/research/wall; INFED : infed.org; CEDEFOP : cedefop.communityzero.com.

soulignées. Premièrement, l'état de la recherche actuelle nous montre que, au moins dans les pays industrialisés (mais pas exclusivement), le niveau d'éducation des adultes est plus élevé aujourd'hui que jamais auparavant. Contrairement peut-être à la croyance générale, il apparaît que l'investissement moyen des adultes, en termes de temps, d'efforts et d'argent, dans des « projets personnels d'apprentissage » (Livingstone et Roth, 2001) est très élevé (CSEW, 2002; Livingstone, 1996/2002, 2001a, 2002, 2003a, b; OCDE, 2004, 2006; Tough, 1999b). À cet effet, Livingstone souligne : « The [adult's] rate of participation in formal schooling has grown almost continuously throughout the past century. » (1999 : 15). Bélanger (2003) vient préciser cette tendance dans la citation qui suit :

« Dans les pays postindustriels avancés, le nombre d'adultes qui participent aux diverses formes organisées d'apprentissage excède celui de la population scolaire des niveaux primaire et secondaire réunis. On assiste à une tendance similaire dans les pays en développement » (p. 15).

En second lieu, il est aussi intéressant de noter que les adultes de toute origine sociale passent aujourd'hui davantage de temps à réaliser des apprentissages dans un contexte d'éducation *non formel* (formations organisées hors du cadre scolaire) ou *informel* (en situation de travail ou dans la vie quotidienne), qu'ils ne passent de temps à réaliser des apprentissages en contexte formel (dans un cadre scolaire).¹⁰ Ces apprentissages réalisés en contextes non formels ou informels semblent bien constituer la forme la plus importante d'apprentissage, mais aussi la plus difficile à identifier et la moins bien étudiée (Livingstone, 1996/2002, 2001a; CSEW, 2002).

À travers ce qui précède, on constate l'importance que prend l'apprentissage continu réalisé par les adultes en dehors du cadre scolaire : les modes et lieux de formation se diversifient, et l'apprentissage est de plus en plus reconnu comme un phénomène

¹⁰ Notons encore que ces concepts seront davantage définis au cadre théorique. Précisons seulement à ce point que notre intérêt porte sur l'apprentissage adulte en situation de travail, hors du cadre de l'école ou de la formation organisée.

s'étendant sur toute la vie de la personne. Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement aux *apprentissages informels réalisés en milieu de travail*.

1.2 Pourquoi s'intéresser à l'apprentissage informel en milieu de travail ?

À l'intérieur de ce mouvement, somme toute assez récent, de l'« apprentissage tout au long de la vie »¹¹, l'apprentissage en milieu de travail prend une place importante. En effet, si l'adulte apprend beaucoup de façon continue et dans des lieux diversifiés, sa vie professionnelle occupe souvent une large part de ses activités quotidiennes. C'est beaucoup au travail qu'il s'investit, c'est là qu'il est appelé à s'adapter à un contexte changeant et souvent complexe et à mobiliser de façon importante connaissances et habiletés. Le milieu de travail ne constitue-t-il pas, alors, un terrain incontournable pour explorer l'apprentissage adulte? Nous allons montrer dans ce qui suit, de façon plus spécifique, les raisons et les enjeux motivant notre choix d'examiner les apprentissages qu'ils réalisent *en milieu de travail et de façon informelle*. D'une part, nous soulignerons l'importance du milieu de travail comme un lieu privilégié d'apprentissage pour l'adulte. Nous soulignerons d'autre part que ces apprentissages s'y réalisent beaucoup de façon informelle et dans l'action. Finalement, les enjeux de la reconnaissance des acquis seront soulevés.

1.2.1 Une nécessaire reconnaissance du milieu de travail, comme l'un des lieux importants de réalisation de l'apprentissage informel de l'adulte.

Il semble désormais admis que l'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage, et que les adultes apprennent beaucoup dans leur milieu de travail, que ce soit de façon autonome ou de façon organisée. L'OCDE (2003) affirme à ce propos : « Une grande

¹¹ Selon Dubar (2003), ce n'est que dans les années 90 que le paradigme de l'« apprentissage tout au long de la vie » a commencé à s'affirmer dans le monde, sous l'influence à l'origine de l'OCDE et de l'UNESCO (voir la section 1.3).

proportion de l'apprentissage des adultes se concentre sur la mise à jour des compétences professionnelles, l'entreprise étant un des principaux catalyseurs de la formation. » (p. 8). On sait également que plus de la moitié des adultes qui se forment le font en milieu de travail, et que l'apprentissage adulte sous toutes ses formes est largement lié à l'emploi dans les études sur les pays industrialisés (OCDE, 2003). Par ailleurs, nous avons déjà montré que le MEQ [MELS] (2002a) reconnaît la diversité des modes et des lieux de formation comme étant au cœur du développement des connaissances et habiletés de la « population active »¹²; parmi d'autres dispositifs formels et non formels, il reconnaît aussi d'emblée l'entreprise comme étant un lieu de formation essentiel et un « pilier de la formation continue ».

Non seulement le milieu de travail apparaît-il comme un important lieu d'apprentissage, mais les activités d'apprentissage qui lui sont associées se révèlent être beaucoup plus souvent de nature informelle (non organisées à priori, autonomes ou auto gérées), que de nature non formelle (liées à des formations organisées au travail). Et, bien que les adultes participant à des activités de formation structurées en milieu de travail soient le plus souvent des membres de la direction ou des employés ayant déjà un niveau d'éducation avancé, tous les employés, sans distinction de statut ou de niveau d'éducation, sont aussi susceptibles de s'engager de façon importante dans des « projets d'apprentissage informel liés à l'emploi » (Livingstone et Roth, 2001: 1-2). Apprendre par la pratique ou dans l'action reste la forme dominante d'apprentissage au travail, à tout le moins dans les pays industrialisés (OCDE, 1993).

Il apparaît donc important d'explorer et de mieux comprendre cette forme d'apprentissage qui prend place en milieu de travail, et qui est réalisé de façon non-formelle, en situation de pratique, hors du contexte de la formation organisée. La nature de cet apprentissage restant en grande partie méconnue, il nous semble central

¹² Par population active, on entend les « adultes en emploi », population qui a selon le MEQ été quelque peu délaissée par le système d'éducation du Québec.

pour le développement du domaine de l'éducation des adultes de la rendre davantage explicite, comme le montreront les études exposées dans ce qui suit.

1.2.2 Un enjeu de reconnaissance des acquis réalisés de façon informelle en milieu de travail.

Dans l'une de ses études sur le phénomène de l'apprentissage informel, Livingstone (2001b) présente les données les plus récentes en 2001 sur les activités d'apprentissage liées au travail des adultes canadiens. Les activités d'apprentissage considérées dans cette étude comprennent « l'apprentissage informel » (non-structuré et réalisé hors du cadre scolaire), « l'éducation formelle initiale » (scolaire) et « l'éducation non formelle » (cours structurés suivis en dehors des institutions éducatives).¹³ L'auteur analyse entre autres les relations entre les données sur le travail et sur l'apprentissage entre 1960 et 2000, pour arriver aux conclusions suivantes : il y a un lien positif entre l'importance du temps passé au travail et l'importance du temps consacré à réaliser des activités d'apprentissage dans des contextes informels en milieu de travail. Les activités déclarées d'apprentissage informel reliées au travail sont plus importantes que les activités d'apprentissage formel et non formel, et ce chez les personnes de tout âge et de toute classe sociale.

Livingstone (2001b) souligne par ailleurs la tendance dans les débats publics à penser qu'il soit nécessaire d'encourager l'apprentissage continu, afin que les adultes arrivent à répondre aux demandes en « compétences professionnelles » de la nouvelle économie, suggérant par là une *sous qualification de la population par rapport à la demande « réelle » du marché du travail*. Cependant, l'analyse de Livingstone

¹³ Le « travail » est défini dans l'étude comme : les emplois rémunérés, le travail ménager, ainsi que le travail communautaire, rémunéré ou non. Les données étudiées proviennent de plusieurs sources canadiennes : la première enquête nationale sur l'apprentissage informel conduite par NALL en 1998 (voir la section 1.4), des analyses secondaires des données de l'enquête *Adult Education and Training Survey (AETS)* de 1997, ainsi que treize enquêtes conduites par Statistiques Canada entre 1996 et 2000.

présente deux constats : d'une part, les Canadiens se sont engagés et s'engagent actuellement de façon importante et croissante dans des activités d'apprentissage durant toute leur vie; d'autre part, l'évaluation suggérant une demande croissante dans les emplois pour des « *habiletés de plus haut niveau* » serait grandement exagérée. En fait, il y aurait plutôt eu un *accroissement continu de l'apprentissage adulte sous toutes ses formes*, pendant que les exigences du marché de l'emploi en habiletés et connaissances auraient augmenté de façon plus graduelle et passablement moins accentuée qu'il n'est courant de le penser.

Livingstone conclut que la *sous-qualification* de la population active est beaucoup moins importante qu'il n'est généralement admis, et qu'il existe au contraire chez les Canadiens une *condition de « sous-emploi »* (« *underemployment* ») de plus en plus fréquente et massive¹⁴. En effet, les études analysées montrent que, selon le type de données, entre 20% et 50% des personnes en emploi possèdent des niveaux de qualifications supérieurs aux niveaux requis par leur travail. Le « sous-emploi », malgré des conséquences sociales et économiques certaines, ne semble pourtant pas empêcher la vaste majorité des travailleurs canadiens de continuer à s'engager de façon importante dans des activités d'apprentissage continues liées au travail, qu'elles soient formelles ou informelles.

Les analyses qui précèdent présentent un intérêt pour notre étude, parce qu'elles nous permettent d'appuyer encore l'importance d'une meilleure reconnaissance des acquis liés aux apprentissages informels des adultes en emploi, notamment pour contribuer à alléger ce problème du sous-emploi qui semble devenir endémique au Canada. Ces acquis pourraient être davantage pris en compte par les employeurs, et reconnus par

¹⁴ Le « sous-emploi » désigne, pour des travailleurs toujours plus qualifiés, le manque ou l'absence d'opportunités à utiliser ou mettre à profit, dans leur emploi actuel, plusieurs de leurs qualifications liées à l'emploi et acquises antérieurement. C'est ce que l'auteur a appelé dans une publication précédente « *the Education-Jobs Gap* » (Livingstone, 1999).

exemple en tant que qualifications appréciables dans les descriptions de poste ou lors de l'embauche. La reconnaissance de ces acquis pourrait par ailleurs favoriser une meilleure coordination des efforts de formation des adultes réalisés à l'école et au travail (Livingstone, 2001b; MEQ, 2002a).

Nous avons souligné que les acquis d'apprentissage des adultes en emploi sont encore peu reconnus au Québec, et le MEQ [MELS] souhaite en ce sens mettre en place des mécanismes qui permettront de mieux valoriser et reconnaître ces efforts d'auto apprentissage (2002a : 21). Le MEQ affirme encore que la reconnaissance des acquis d'apprentissage réalisés en dehors du contexte scolaire est un *levier majeur* pour faciliter l'apprentissage continu des adultes : cette reconnaissance constitue pour le ministère un enjeu d'équité sociale et de développement économique.

À cet effet, en marge des mécanismes que le Québec est à mettre en place pour favoriser la reconnaissance des acquis, il y a actuellement un important mouvement dans le monde pour soutenir et « rendre visible » le « Lifelong Learning ». Cette reconnaissance semble perçue comme le meilleur moyen pour soutenir le développement durable de la société, à l'heure de la technologie et de l'information (OCDE, 2004). Les systèmes de qualification permettant la reconnaissance des apprentissages réalisés hors du milieu scolaire deviennent ainsi une priorité sociale et économique d'envergure mondiale.

À titre d'exemple, soulignons que la Communauté européenne (CE) travaille à établir un système européen de qualification et de reconnaissance par la diplomation des acquis d'expérience des adultes, qui favorisera la « mobilité des qualifications » à travers l'Europe (par un passeport « *Europass* »). La CE cherche ainsi à répondre aux besoins de compétitivité de la main-d'œuvre, dans une économie où la structure de

l'emploi est en pleine transformation (Bauer, CEDEFOP et Europass, 2005)¹⁵.

Dans une perspective d'amélioration du dispositif québécois de qualification de la main-d'œuvre, et afin de mieux informer les décideurs sur les réalités de ces dispositifs à l'étranger, Dolbec, Savoie-Zajc et d'Ortun (2005) ont réalisé un inventaire des dispositifs de qualification professionnelle instaurés par les « partenaires sociaux », dans 10 pays occidentaux¹⁶. Justifiant l'actualité de la diversification des modes et lieux d'apprentissage, et donc l'importance de la mise en place de mécanismes permettant la reconnaissance des acquis non-scolaires, les auteurs soulignent ce qui suit :

« Depuis 1990, les États et les études qui les analysent, ont maintes fois rappelé l'entrée dans un paradigme de Société du savoir et la nécessité d'une main-d'œuvre qualifiée dans une économie de marchés. Chacun sait maintenant que les objets, les lieux et les modes de livraison de la formation se multiplient hors des murs de l'école, (... et) le renforcement des valeurs démocrates et l'amélioration des compétences individuelles nécessaires à la participation à l'économie et au marché du travail, sont cités comme les raisons essentielles de l'implication des gouvernements dans l'apprentissage des adultes. ». (p. 1; p. 13 [selon l'OCDE, 2003]).

Dans tous les sites examinés, les auteurs soulignent l'usage répandu de « moyens variés de développement des compétences professionnelles en situation de travail, allant de la formation sur le tas à la formation en partenariat avec le système scolaire

¹⁵ Selon la *Lisbon Declaration of the European Council* (Mars 2000), la CE veut établir des principes européens uniformes (communs) de reconnaissance des apprentissages non-formels et informels et de qualification des adultes en emploi (*Copenhagen Declaration of 90, November 2002*). La CEDEFOP et ses communautés virtuelles visent à soutenir le travail de la « *Commission Expert Group* », dont le mandat est de développer les principes communs européens.

¹⁶ Les « partenaires sociaux » regroupent une pluralité d'acteurs socioéconomiques, incluant les comités sectoriels, les ordres professionnels, les travailleurs, les syndicats et les employeurs. L'étude, dont le rapport a été déposé en février 2005, a été réalisée pour le compte d'Emploi-Québec, et a été conduite en Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande, Alberta (Canada), Colombie-Britannique (Canada), Ontario (Canada), Oregon (États-Unis), Pays-Bas, Suède, Finlande, Danemark et Norvège. Elle s'est appuyée sur l'analyse documentaire, et sur quelques quatre-vingts entrevues conduites sur le terrain, auprès de quatre-vingt-deux acteurs clé des divers milieux.

en place » (p. 198). Les objectifs de cette étude rejoignent ceux du MEQ [MELS] en matière de reconnaissance des acquis, mais ils s'inscrivent également et d'abord dans l'esprit de la Loi 90 au Québec, qui « sanctionnait l'émergence de dispositifs favorisant la qualification professionnelle, la reconnaissance des acquis hors des établissements scolaires et le transfert des qualifications professionnelles » (Dolbec et autres, 2005 : 1). Plus spécifiquement, l'étude visait à « déceler des actions et des mécanismes de développement et de reconnaissance des compétences qui soient susceptibles d'alimenter la réflexion autour des dispositifs québécois. » (p. 4).

Les auteurs souhaitent que la reconnaissance des qualifications chez les travailleurs ne soit pas exclusivement soumise à l'impératif économique de compétitivité des entreprises. Ils soulignent cependant l'existence, dans les différents pays examinés et à travers divers mécanismes, d'une collaboration et d'un dialogue entre les différents acteurs socioéconomiques et de l'éducation, pouvant influencer les politiques officielles en matière de qualification professionnelle et de reconnaissance des acquis. C'est sans doute le type de dialogue qu'il nous faut favoriser au Québec.

Dans la perspective de nos travaux, nous retenons de l'étude de Dolbec, Savoie-Zajc et d'Ortun (2005) qu'elle montre d'abord l'importance diversité des « dispositifs officiels » de reconnaissance des acquis prévalant dans chacun des pays étudiés. Ensuite, elle montre surtout l'ampleur « de la réflexion et des pratiques [souvent plus diversifiées que les dispositifs officiels] entourant la qualification professionnelle » (p. 12). Dans l'ensemble des pays étudiés, « la reconnaissance des acquis d'expérience [ou non-formels] n'est pas un processus limpide » (p.199) et demeure problématique. On note cependant que des structures diversifiées sont en train de se mettre en place, structures qui ne relèvent pas nécessairement des ministères concernés, mais qui sont soumises aux tensions entre ces ministères et les acteurs socioéconomiques et qui visent à favoriser un dialogue pour l'établissement de *normes de reconnaissance des*

*acquis d'apprentissage au travail.*¹⁷

Les exemples précédents nous ont montré qu'il existe une importante tendance vers un décloisonnement des démarches d'apprentissage, et en faveur de l'établissement d'un dialogue et de réflexions communes, entre le milieu éducatif scolaire (formel) et celui du monde du travail. Un tel dialogue va dans le sens de la valorisation et de la reconnaissance des connaissances et habiletés développées en contexte de travail. Au Québec, la mise en place d'un « système de développement et de reconnaissance des compétences par le milieu de travail » (MEQ, 2002a : 27) vise à faciliter un tel décloisonnement entre les modes et les lieux d'apprentissage, ce qui pourra permettre de mieux valoriser les importants acquis d'apprentissage non-scolaires réalisés par les adultes durant leur vie active (OCDE, 2003), parmi lesquels se retrouvent les *apprentissages informels réalisés au travail*. Cependant, pour favoriser leur reconnaissance et mieux les articuler la formation structurée, il apparaît nécessaire de mieux comprendre et expliciter ces apprentissages informels.

Selon la conception qui vient d'être exposée et les enjeux qui ont été soulignés, il apparaît que l'apprentissage adulte en milieu de travail est un concept étroitement relié à celui de la « formation continue ». Nous allons examiner de plus près cette notion de formation continue au travail, dans une perspective de changement paradigmatique.

¹⁷ Ajoutons que, au sujet des difficultés inhérentes à la réalisation « d'inventaires des compétences », les auteurs soulignent : « Plusieurs obstacles freinent la pratique de reconnaissance des acquis (...car) reconnaître les acquis de formation extrascolaires ou les acquis d'expérience d'un individu, c'est aussi remettre en question le monopole de l'école sur l'éducation, c'est admettre que l'être humain peut acquérir des connaissances en dehors du système scolaire, que son expérience le « forme » tout autant que les études scolaires. » (p. 18-19; se référant à Michèle Jean, 2001 [présidente de la Commission Jean]). Une telle affirmation rappelle la difficulté qui est liée à une meilleure reconnaissance de l'apprentissage réalisé de façon informelle, en entreprise.

1.3 Évolution du concept de formation continue en milieu de travail : les différentes conceptions sous-jacentes

Pour explorer l'apprentissage informel en milieu de travail, l'examen du *concept plus large et inclusif* de la *formation continue des adultes* permettra de mieux comprendre, à travers l'évolution historique de ce champ plus large, les conceptions sous-jacentes qu'il recouvre et les changements de paradigmes qu'il a traversés. Nous en viendrons ainsi à recadrer notre objet d'étude à l'intérieur du phénomène contemporain de l'« *apprentissage tout au long de la vie* »

1.3.1 Conception contemporaine de la formation continue des adultes

Pour d'abord situer notre propos dans le contexte actuel, définissons le concept *contemporain* de « *formation continue des adultes* », en nous inspirant du document préliminaire pour la préparation de la *Politique d'éducation des adultes et de formation continue* (Inchauspé et MEQ, 2000), ainsi que du texte officiel de cette même Politique (MEQ, 2002a). Dans le cadre de cette politique, la notion de *formation continue* est employée dans le sens de la *Déclaration de Hambourg* de l'UNESCO¹⁸. Sa définition ne réduit pas « la formation des adultes à du rattrapage scolaire ni même à la scolarisation » et elle comprend « des formes et des objectifs diversifiés de formation des adultes » (Inchauspé et MEQ, 2000 : 14-15) :

« [La formation continue] désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative

¹⁸ Elle fut entérinée par le Québec, lors de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, en 1997.

multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. » (Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1997 : 1).¹⁹

Notons que l'*apprentissage informel* occupe une place dans ce processus de formation adulte, comme c'est aussi le cas des acquis fondés autant sur « *la théorie* » que sur *la pratique*, notamment la pratique au travail. Cette conception de la formation continue nous amènera dans les chapitres ultérieurs à considérer l'apprentissage en tant que *continuum s'étendant sur toute la vie de la personne*.

1.3.2 Évolution du concept : les trois paradigmes de la formation des adultes

Ce concept étant défini dans son sens contemporain, l'analyse sociologique de Dubar (2003) va nous permettre d'examiner comment les significations et réalités qu'il recouvre ont évolué au fil du temps. Cette évolution a été marquée par des changements successifs de paradigmes, appelés par Dubar les « *trois matrices de la formation des adultes* » : celles-ci correspondent à une évolution en trois temps dans les législations, les pratiques et les significations associées à la formation continue. L'auteur a basé son analyse sur la société française, mais son modèle, on le verra, peut aisément être transposé à la plupart des pays occidentaux (dont le Québec, qui nous concerne plus particulièrement), avec seulement quelques décalages dans les années visées. L'analyse nous montre que les tendances de fond ont été les mêmes au Québec qu'en France²⁰.

La *première matrice*, qui a prévalu jusqu'à la fin des années 1960, a été celle de la *Promotion sociale* (Dubar, 2003). La formation continue des adultes était alors

¹⁹ Soulignons que les concepts d'apprentissage et d'éducation (formelle ou non-formelle) qui sont employés ici ne réfèrent pas, à notre sens, à des phénomènes qu'on peut situer à un même niveau : l'éducation réfère pour nous à un système organisé de formation structurée, alors que l'apprentissage réfère à un processus interne à l'individu. Notre conception sera davantage précisée au cadre théorique.

²⁰ Pour un survol historique de l'évolution de l'éducation des adultes au Québec, voir la section 2 du document de préparation « *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue* » (Inchauspé et MEQ, 2000 : 16 et suivantes).

fondée sur un idéal d'éducation populaire et visait à favoriser l'accès de tous à l'éducation et à la connaissance. Cette formation continue, de type davantage « scolaire », était liée à ce que l'auteur nomme le « développement personnel » de l'individu, et était moins liée aux exigences de l'emploi. Au Québec, avec la révolution tranquille, elle correspond à la mise en place de l'école gratuite et accessible à tous et à l'essor dans cette perspective de « l'éducation permanente » (des adultes)²¹.

La *deuxième matrice* est celle que Dubar nomme la *Formation professionnelle continue*. Couvrant à peu près la période allant de la fin des années 60 (du début des années 70 pour le Québec) jusqu'aux années 90, elle correspond à la formation continue du type « perfectionnement professionnel », davantage *liée au travail et à l'emploi*. L'objectif de promotion sociale et d'accès à la connaissance de la première matrice a ainsi évolué vers un objectif de qualification de l'adulte « productif » : il s'agit de corriger la sous-qualification et de favoriser le perfectionnement, pour améliorer l'adaptation à l'emploi et la productivité.

Pour les employeurs, la formation des adultes devient un « investissement rentable » et un outil de gestion du « capital humain ». On voit conséquemment les services de formation se développer de façon importante dans les grandes entreprises et les organisations. Pour l'État, la formation continue devient un outil dans le cadre des politiques et législations favorisant l'emploi, dans un marché en restructuration. Est ainsi introduite une conception de la formation qui vise à favoriser la participation de l'adulte à la construction de la société, à renforcer son « recyclage » et son adaptation à ses divers rôles sociaux et à développer son potentiel personnel et professionnel

²¹ Voir le Comité d'étude sur l'éducation des adultes de l'ICEA (Institut canadien d'éducation des adultes, fondé en 1936) et son rapport Ryan (1962), dont les conclusions seront largement reprises par le rapport Parent (1963-1965) et dont les effets se feront sentir jusqu'au milieu des années 1970 au Québec : il favorisera l'éducation permanente en créant le réseau d'éducation des adultes (*l'école de la seconde chance*) (Inchauspé et MEQ, 2000 : 18-19).

(Inchauspé et MEQ, 2000). Cette conception indique déjà une progression vers la troisième matrice (celle du « *Lifelong Learning* »).

Au Québec, c'est durant les années 90 qu'est promulguée la *Loi 90* sur la formation de la main-d'œuvre²², laquelle rend obligatoire la participation financière des employeurs à la formation en emploi. Durant cette période, les cibles de la formation des adultes sont principalement déterminées par les besoins en développement de la main-d'œuvre et le perfectionnement des travailleurs, et ce dans « le contexte des restructurations industrielles et de libéralisation des échanges » (Inchauspé et MEQ, 2000 : 24-25). Sous cette deuxième matrice, l'objectif de promotion sociale demeure, sous la responsabilité financière de l'État, mais il passe au second plan et vise davantage (mais avec peu de succès) la réinsertion sociale des exclus. En effet, à mesure que les objectifs de « soutien à la productivité » prennent le pas sur ceux du « développement personnel », ce sont de plus en plus les besoins du marché qui dictent les orientations des politiques de formation des adultes.

La *troisième matrice* est celle qui prévaut aujourd'hui à l'orée du 21^e siècle et qui est désignée par l'expression « *apprentissage tout au long de la vie* » ou « *Lifelong Learning* ». Elle s'est affirmée selon Dubar au milieu des années 90, sous l'impulsion de l'OCDE d'abord, puis de l'UNESCO ensuite. L'expression apparaissait déjà dans les publications de l'OCDE au début des années 70, bien que le vocable « éducation permanente » (*recurrent education*) était à cette époque plus en vogue (Instance et

²² *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, qui a « pour objet d'améliorer, par l'accroissement de l'investissement dans la formation et par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et communautaires et des milieux de l'enseignement, la qualification de la main-d'œuvre et ainsi de favoriser l'emploi de même que l'adaptation, l'insertion en emploi et la mobilité de la main-d'œuvre. » (Article 1, Loi 90). Cette loi fut abrogée en 2003 pour ne plus viser que la très grande entreprise (qui investissait déjà davantage en formation avant la loi), et pour réduire significativement les budgets incitatifs alloués au soutien de la formation des adultes en emploi (Gouvernement du Québec, 1995/2003). Ce virage législatif au Québec confirme l'affirmation de Dubar à l'effet que la 3^e matrice correspond à un désengagement des employeurs (et partiellement de l'État) face à la formation continue de leur personnel, et à une responsabilisation presque exclusive de l'individu en cette matière.

autres, 2002). L'expression du « *Lifelong Learning* » et ce qu'elle recouvre sont très présents aujourd'hui dans les discours officiels (OCDE, 2004; Institut de l'UNESCO, 1997, 2001; MEQ, 2002a, b). Au Québec, c'est en 2002 que cette idée a été formalisée dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (MEQ, 2002a, b).

Le mouvement du « *Lifelong Learning* » est issu d'une stratégie de réponse à l'écart perçu entre, d'une part, *une réalité individuelle d'apprentissage tout au long de la vie* et, d'autre part, *une offre d'éducation formelle (scolaire) limitée aux premières phases de la vie active* (OCDE, 2004). Précisons encore cette idée, qui présente quatre fondements selon l'OCDE (2004) :

[*Une vision systémique*] : ce fondement principal conçoit la demande et l'offre des opportunités de formation comme étant des parties d'un système global et articulé, couvrant tout le cycle de la vie, et comprenant toutes les formes d'apprentissage, qu'elles soient formelles ou informelles.

[*L'apprenant au centre de l'éducation*] : le déplacement du focus de « l'offre » de formation (ex. dispositions et services de formation organisés par une institution formelle), vers la « demande » de formation (ex. rencontrer les besoins exprimés [ou perçus] de l'apprenant), et donc vers l'individu.

[*La motivation à apprendre*] : un pré requis de *l'apprentissage tout au long de la vie* « autodirigé » (relevant de la responsabilité de l'individu), qui est « essentiel » au développement de la « *capacité d'apprendre à apprendre* » et à la responsabilisation de l'adulte face à son apprentissage.

[*La diversité des objectifs des politiques d'éducation*] : une vision des « cycles de la vie » qui reconnaît la diversité et la mouvance des buts de l'éducation adulte qui sont mis de l'avant dans les politiques (buts de développement personnel, d'acquisition de savoirs, objectifs économiques, sociaux ou culturels).

Il se dégage un certain caractère sociopolitique des orientations qui précèdent. Dans

la « société du savoir » en évolution rapide, l'adulte est perçu comme étant une *personne autonome* face à son parcours personnel et professionnel, et face au développement de son « employabilité ». C'est donc avec cette matrice du « *Lifelong Learning* » qu'a émergé l'idéal d'*auto-formation* (formation amorcée par l'individu) et d'*apprentissage continu* pour l'adulte, maintenant devenu l'*adulte-apprenant autonome* (Dubar, 2003 : 8).

C'est au moins autant par l'expérience et la pratique que par l'éducation scolaire que cet *idéal d'auto formation continue* se réalise aujourd'hui. Il renvoie à la fois aux apprentissages réalisés dans des lieux formels (par exemple les cours suivis à l'école), non formels (par exemple les stages, la formation à la tâche en emploi, les cercles de qualité) et aux apprentissages informels, « dans et par l'action » (2003 : 9), au travail comme dans la vie quotidienne. Avec ce dernier paradigme apparaît donc une première prise en compte des apprentissages informels réalisés dans la pratique.

Cependant, et c'est là son enjeu sociopolitique, l'idée de la responsabilisation de l'adulte face à son parcours professionnel et au maintien de son employabilité introduit, de toute évidence, une dimension « utilitariste et économiste » à la formation des adultes. Ainsi, l'idéal de l'adulte promu dans cette matrice que nous nommons l'« *adulte-apprenant-citoyen-autonome-flexible-et-adapté* », bien que faisant la promotion de la formation continue et en emploi, traduit à notre sens un double discours de développement personnel et d'intérêt économique. Il place en effet la responsabilité de la formation continue en grande partie du côté de l'individu, moins du côté de l'État, et beaucoup moins du côté de l'entreprise (Dubar, 2003; Instance et autres, 2002). Les jeunes devenus adultes, dès leur sortie de l'école, se doivent d'être autonomes en matière de développement professionnel et de formation. Le « *Lifelong Learning* » peut être perçu dans ce contexte comme le « slogan autonomiste » (Dubar, 2003 : 11), partie d'une propagande à saveur économiste : l'éducation doit avant tout servir les besoins de l'économie et, pour y répondre, on place sur l'individu la responsabilité de développer ses qualifications, dans le

contexte d'un certain désengagement de l'entreprise face à la formation continue de sa main-d'œuvre.

1.3.3 Apprentissage tout au long de la vie et apprentissage informel réalisé en pratique en milieu de travail.

Malgré la critique du paradigme contemporain du « *Lifelong Learning* », qui vient d'être formulée dans la foulée de Dubar, notre propos a été d'une part de souligner les changements de paradigmes et la transformation récente et fondamentale à laquelle on assiste en formation des adultes, notamment en milieu de travail. D'autre part, notre examen vient appuyer l'idée de l'importance que prend l'apprentissage informel en formation continue de l'adulte. Le concept du « *Lifelong Learning* » est intéressant en ce qu'il renvoie notamment aux apprentissages *non formels* (réalisés en contexte de formation organisée, sur mesure, en entreprise) ou *informels*, réalisés *en situation de pratique, dans et par l'action* en milieu de travail. Par ailleurs, il nous indique qu'à tout le moins dans les pays occidentaux, mais vraisemblablement à travers le monde, il pourrait se produire un changement notable dans notre rapport à l'apprentissage, par une ouverture sur la diversification des lieux, des moyens et des besoins de formation de l'adulte : en assumant de façon autonome leur développement personnel et professionnel continu, il apparaît clair que les adultes prennent de plus en plus l'initiative de se former toute leur vie durant, non seulement à l'école, mais aussi *dans leur milieu de travail et en situation de pratique*, au moyen de *toutes les ressources qui leurs sont accessibles*.

Ainsi, malgré les possibles effets pervers d'une conception à caractère utilitariste (ou économiste), il apparaît important de souligner que le phénomène traduit une conception de la formation continue (et aussi de l'apprentissage informel) qui a pour fondements un idéal de société équitable et démocratique, et un souhait d'émancipation, d'autonomisation et de croissance personnelle de la personne :

« Il s'agit d'un concept propre à contribuer puissamment à l'instauration d'un développement écologique durable, à la promotion de la démocratie, de la justice, de l'équité entre les sexes et du développement scientifique, social et économique, ainsi qu'à l'édification d'un monde qui, à la violence, préférera le dialogue et une culture de paix fondée sur la justice. L'éducation [et l'apprentissage continu] des adultes peut forger l'identité et donner un sens à la vie. » (Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 1997 : 1).

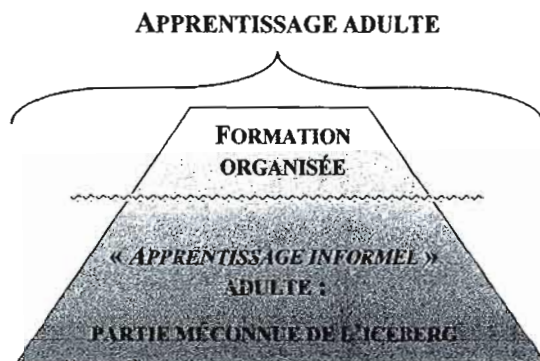
Avec comme *toile de fond cette conception contemporaine de la formation continue*, nous allons examiner les travaux de recherche récents, conduits en regard de l'apprentissage informel, réalisé en pratique et au travail. Nous relèverons ainsi différents aspects importants qui permettront de circonscrire davantage notre problème de recherche. Les travaux fondateurs de tradition sociologique seront d'abord présentés, pour en cerner les contributions et les limites : quelle est l'ampleur du phénomène de l'apprentissage informel, au Canada et ailleurs ? Ensuite, nous allons tenter de mieux cerner *la nature* de ces apprentissages et *la manière dont ils se réalisent* chez les adultes, en examinant les contributions de travaux s'inscrivant davantage dans une perspective située, en pratique et collective de l'apprentissage informel.

1.4 Ampleur et importance du phénomène de l'apprentissage informel

Parmi les premiers à étudier le phénomène de l'apprentissage informel, Allan Tough (1968, 1971, 1982, 1999a, b) a choisi l'expression « Iceberg de l'apprentissage *« informel »* » pour en illustrer l'ampleur et l'importance. L'iceberg montre que les apprentissages qui se réalisent dans des lieux de formation organisée ne constituent que la pointe apparente de l'apprentissage adulte, cachant l'importante dimension de l'apprentissage qui se déroule en dehors de la formation organisée²³ :

²³ Dans ses études rapportées en 1999, Tough (1999b) a trouvé des taux de 70 à 80% d'apprentissage « auto dirigé ou informel ». Nous y revenons dans ce qui suit.

Figure 1 : « Iceberg de l'apprentissage informel » (concept visuel de Barrette, 2003)



1.4.1 Historique et premières orientations de la recherche dans une perspective sociologique

Alors que l'apprentissage en situation d'éducation formelle (scolaire) a fait l'objet de beaucoup d'études, l'apprentissage réalisé en dehors des institutions de formation a été beaucoup moins investigué (Livingstone, 1996/2002, 2003a, b; Luciani, 2001). Seule la formation organisée ou formelle est bien documentée à l'heure actuelle, et le phénomène de l'apprentissage informel est encore peu investigué et peu considéré, particulièrement dans le milieu du travail. Dans une perspective sociologique, D. W. Livingstone et d'autres chercheurs ont mené plusieurs enquêtes pour tenter de prendre la « mesure » de l'importance des apprentissages réalisés par les adultes dans leur vie quotidienne, en dehors des institutions d'enseignement reconnues. Malgré le peu de recherches réalisées sur l'apprentissage informel, c'est ce courant qui a été le plus important au cours des dernières décennies.

La recherche dans cette perspective a débuté vers la fin des années 60, avec Allan Tough, inspiré du concept d'andragogie et des travaux de Malcolm Knowles (1973/1984, 1984). Ce dernier avançait que chaque individu était engagé dans ce qu'il pouvait lui-même identifier comme des activités continues et délibérées d'apprentissage, réalisées en dehors des institutions scolaires (Livingstone,

1996/2002)²⁴.

Les travaux de Knowles ont donc inspiré les très larges recherches empiriques de Tough dans les années 60 et 70, qui ont porté à l'origine sur des *projets d'apprentissage auto dirigés et intentionnels*, que l'auteur assimilait à l'époque au phénomène de l'apprentissage informel (Tough, 1968, 1971, 1982). Au début, ses recherches ont surtout documenté ces projets et leur ampleur, pour porter ensuite sur les différences liées aux classes sociales ou au niveau d'éducation. Plus récemment, la recherche a notamment porté sur le caractère individuel ou collectif de ces apprentissages et sur les pratiques d'apprentissage au travail, examinées dans différents milieux. Les résultats cumulatifs des recherches de Tough, au Canada comme au niveau international, tendent à montrer que la vaste majorité des sujets réalisent, en moyenne, environ cinq projets importants d'apprentissage par année, pour une moyenne globale et annuelle de cinq cent heures par sujet (Livingstone, 1996/2002).

Par ailleurs, dans les études qu'il a relevées, Livingstone (2003a)²⁵ confirme l'importance de ces apprentissages réalisés en dehors du contexte formel. Parmi ces études, celle du réseau *NALL* réalisée en 1998 montre en particulier que plus de 95% des adultes canadiens déclarent s'engager dans des *activités d'apprentissage informel* qu'ils perçoivent comme significatives (en moyenne de 15 heures par semaine); pour toute la population adulte, beaucoup plus de temps est consacré aux apprentissages informels qu'aux formations formelles (pour un ratio informel/formel de 5:1). Cette relation informel/formel est la plus claire et la plus consistante jamais trouvée dans

²⁴ Les données présentées dans sont en majeure partie inspirées de la page « What is informal learning? » du site Internet de NALL, où Livingstone fait une revue de l'évolution de la recherche sur l'apprentissage informel (notes de conférence du 18 février 1998, *Learning and Work* : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/inflearn.htm>).

²⁵ Sa revue de la recherche a déjà été introduite en 1.2.2 : il s'agit d'un examen de 11 recherches réalisées dans les pays industrialisés de l'OCDE, entre 1975 et 2000.

les études en sciences sociales (Livingstone, 1996/2002; OCDE, 2003).²⁶

Toujours parmi les études examinées par Livingstone (2003a), on retrouve aussi celles d'Allan Tough (1999a)²⁷, qui ont démontré que le phénomène de l'apprentissage informel se produisait indifféremment chez tous les groupes sociaux au Canada²⁸. Par ailleurs, Tough a aussi montré, avec l'examen de cinquante-cinq répétitions de son étude à travers le monde, que le phénomène n'est pas spécifique à la culture nord-américaine ou occidentale : peu importe le contexte où il a été étudié, on retrouve toujours le ratio informel/formel de 5 pour 1. On le voit, l'apprentissage informel ne semble pas connaître de barrières culturelles, sociales, géographiques ou économiques.

Finalement, Livingstone (2003a) conclut son analyse en précisant la difficulté marquée, chez les adultes ayant participé aux études, à identifier l'apprentissage informel comme étant un *apprentissage « légitime »* :

²⁶ L'étude de NALL est la première étude nationale au Canada. Ses objectifs sont d'identifier l'étendue de tous les types d'apprentissages adultes (éducation scolaire, formation continue des adultes et apprentissages informels), leurs barrières sociales (caractéristiques sociodémographiques) et les moyens de relier plus efficacement l'apprentissage et le travail. Son focus est l'*apprentissage informel intentionnel* (défini au sens de Livingstone, 2002, 2003), c'est à dire : *tout ce qu'on fait pour acquérir des connaissances ou des habiletés, en apprenant au sujet de sa santé, de ses passe-temps, de son travail bénévole ou rémunéré, ou de tout sujet d'intérêt, en dehors de cours organisés. L'éducation formelle est définie comme : tout cours ayant un but précis et se déroulant à un moment défini, avec l'aide d'un enseignant ou facilitateur, ou par correspondance ou à distance, réalisé dans un but personnel ou autre.* Les outils de collecte ont été construits après examen des études précédentes et testés auprès de plusieurs groupes témoins : 1. enquête téléphonique (1562 sujets adultes); 2. entrevues individuelles approfondies (sous-échantillon) (Livingstone, 2003a : 7-8). Le questionnaire d'enquête (« First National Survey on Informal Learning ») est accessible en ligne : oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall.

²⁷ Du groupe de recherche OISE/UT à l'Université de Toronto : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto; ses recherches ont été conduites principalement au moyen de soixante-six entrevues.

²⁸ Notons en ce sens que, pour l'ensemble des études examinées par Livingstone (2003a), le niveau d'éducation préalable, le niveau de participation à l'éducation des adultes et le groupe d'appartenance socio démographique (âge, sexe, classe et revenu, origine ethnique, région, nationalité) ne sont pas de bons prédicteurs de l'apprentissage informel, qui se produit indifféremment chez tous les sujets (ce qui n'est pas le cas des taux de participation à de la formation formelle).

« Virtually all prior empirical studies of informal learning have found considerable *initial reluctance* among respondents *to identify their learning outside educational institutions as legitimate learning* (...). It is only *when people are given an opportunity to reflect* on actual learning practices in relation to their daily lives that *much informal learning is recognized as such* by the learners. » (p. 10; italique ajouté).

L'ensemble des études qui précèdent a permis de souligner à nouveau la dichotomie entre le fait que l'apprentissage informel se révèle être *une activité humaine si commune et « naturelle »*, et le fait qu'elle soit *si invisible et ignorée* (Tough, 1999a, b), comme le suggérait de l'image de l'Iceberg de la figure 1 : les adultes apparaissent très peu conscients de leurs propres apprentissages quotidiens, et les éducateurs en tiennent généralement peu ou pas compte. Mais ces études pointent également vers le défi méthodologique inhérent à notre recherche, la difficulté à amener l'acteur à rendre explicite ce qui est le plus souvent méconnu et implicite, ce que nous aborderons au chapitre 3. Poursuivons maintenant notre examen de la recherche.

1.4.2 Que sait-on de plus sur ces apprentissages ?

Les recherches de Tough (1999a) ont aussi examiné plus précisément *ce que les adultes canadiens apprennent de façon informelle, comment ils le font et pour quelles raisons*. Il ressort que ces apprentissages que les gens réalisent par eux-mêmes sont très diversifiés, et qu'ils portent sur une gamme très étendue de sujets qui les intéressent, comme les loisirs, le travail, la cuisine, l'horticulture, la politique, les nouvelles technologies, etc. En examinant une enquête réalisée auprès de 1500 personnes aux É.-U.²⁹, Tough a constaté que *les trois raisons les plus fréquemment invoquées pour préférer apprendre par soi-même* (sans l'aide d'un maître, le « self learning »), plutôt que de participer à des cours organisés, *n'étaient pas* le manque de temps, de moyens de transport ou de moyens financiers, comme le voudrait la

²⁹ Penland (1977). *Self-planned learning in America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh; cité dans Tough, 1999a : 6.

croissance populaire. Les trois raisons les plus fréquentes étaient plutôt, dans l'ordre : 1. *Le désir d'établir mon propre rythme d'apprentissage.* 2. *Le désir d'utiliser mon propre style d'apprentissage.* 3. *Je veux que mes stratégies d'apprentissage demeurent flexibles et faciles à changer.*

Ces raisons évoquées suggèrent que les adultes souhaitent demeurer en contrôle de leurs apprentissages, suivre leur propre rythme, avoir de la flexibilité, créer leur propre structure, apprendre de leur propre façon. Autrement dit, les adultes perçoivent les formations organisées comme n'étant pas suffisamment flexibles, comme correspondant moins à leurs besoins personnels ou à leur mode d'apprentissage³⁰.

1.4.3 Apprentissage informel lié au travail

En regard de ce qui motive le plus souvent *l'apprentissage lié au travail*, il ressort encore de l'ensemble des recherches examinées par Tough (1999a) que lorsque les gens veulent apprendre quelque chose de nouveau, ce n'est pas parce qu'ils ne pourraient pas réaliser le travail autrement. Ils le font plutôt dans le but de *mieux réaliser une tâche et de faire un meilleur travail*. Ainsi, ils apprendraient *moins par nécessité* en milieu de travail, mais seraient davantage motivés à le faire par *un désir d'améliorer encore leurs façons de faire*.

Toujours à propos de l'apprentissage informel en contexte de travail rémunéré, les recherches indiquent qu'un manque de données empiriques sur la question perdure encore aujourd'hui (Livingstone, 2003a), rejoignant en cela les conclusions d'une des plus importantes études internationales réalisée par l'OCDE (1993) : l'apprentissage par la pratique (le « learning-by-doing »), et relié au travail, est la forme

³⁰ Avec Tough, nous pensons qu'il y a là un certain questionnement d'une approche traditionnelle d'enseignement en classe, par laquelle l'enseignant contrôle davantage que les apprenants le processus comme le contenu à apprendre : les adultes tendent à préférer une plus grande marge de manœuvre, et une centration sur leurs objectifs personnels (ce qui pourrait selon nous faciliter leur apprentissage).

d'apprentissage la plus importante en emploi, mais c'est aussi « la plus invisible et la moins bien documentée » dans les recherches empiriques (p. 30).

Par ailleurs, les études empiriques portant sur l'apprentissage informel des travailleurs canadiens, examinées par Livingstone et Roth (2001), comprenaient une étude de cas qu'ils ont réalisée, portant sur les activités d'apprentissage des travailleurs syndiqués de l'automobile³¹. Cette étude montre d'abord que ces travailleurs bénéficient du plus grand volume « d'éducation formelle ou non formelle » (selon la définition de Livingstone, 2002; 2003) en milieu de travail au Canada, ces formations étant surtout négociées et organisées par les syndicats. Et, bien que ces travailleurs participent à beaucoup de formations au travail, ils rapportent quand-même s'engager dans de nombreuses activités d'apprentissage informel. Cependant, les connaissances ainsi acquises demeurent selon les auteurs encore sous-estimées ou ignorées par les responsables syndicaux et par les employeurs, ce qui renforce encore l'idée du « *sous-emploi* » énoncée plus haut³². Livingstone et Roth souhaitent que les stratégies et programmes de formation en emploi *tiennent davantage compte des apprentissages informels construits en milieu de travail*, et ils avancent que la « reconnaissance officielle »³³ des apprentissages informels et des qualifications réelles des travailleurs pourrait améliorer de beaucoup leurs conditions d'emploi.

³¹ L'étude réalisée entre 1995 et 2000 se nommait « Working Class Strategies Project », et portait sur des sujets provenant de cinq sections syndicales de l'Ontario. Elle sera encore reprise ultérieurement dans cet ouvrage.

³² Les auteurs rapportent l'exemple suivant : un travailleur déclare avoir appris en échangeant d'abord avec un confrère, puis de sa propre initiative, à produire un résumé de données techniques sur support informatique, en vue d'une présentation à une réunion avec la direction. La direction a utilisé régulièrement ces habiletés du travailleur, sans jamais pourtant les reconnaître officiellement.

³³ Reconnaissance réalisée par exemple avec « PLAR » : *Prior Learning Assessment & Recognition*, outil d'auto appréciation des connaissances acquises hors de l'école.

1.4.4 Limites méthodologiques et conceptuelles de ces études

L'intérêt pour nos travaux des études qui viennent d'être présentées réside en ce qu'elles montrent que l'apprentissage informel est un phénomène important chez les adultes et que ceux-ci rapportent en réaliser beaucoup, notamment dans des activités liées à l'emploi. Elles montrent également que le milieu du travail et l'entreprise constituent des terrains de choix pour l'explorer et en mieux comprendre la nature. Nous avons précisé que ces études, souvent réalisées à grande échelle, tendent à adopter une grille de lecture socio politique, dont la posture idéologique sous-jacente en est une de valorisation et de reconnaissance sociale de l'apprentissage informel et des acquis d'expérience des adultes, particulièrement en milieu de travail. Il faut cependant souligner que certaines de ces études comportent aussi des limites, qui sont pour nous à la fois de nature méthodologique et conceptuelle.

Les limites méthodologiques, que souligne également Livingstone, sont multiples. Une première limite importante tient à ce qu'encore peu d'études ont été réalisées à ce jour, les résultats obtenus demandant encore à être confirmés³⁴. En second lieu, on pourrait questionner la validité de résultats essentiellement basés sur des enquêtes et des entrevues, où Livingstone identifie un biais lié au caractère « tendancieux » ou « orientant » des questions (« *leading questions* »). L'apprentissage informel étant difficile à circonscrire (et souvent implicite), un réel obstacle à son identification vient de ce que la majorité des gens questionnés ne reconnaissent pas avoir réalisé beaucoup d'apprentissages informels, jusqu'à ce qu'on leur donne l'opportunité de réfléchir sur le sujet. Les données reposent alors sur l'auto évaluation « subjective » des répondants, celle-ci pouvant être influencée par la possible « orientation » ou

³⁴ Cependant, on peut dire que le corpus de recherche augmente depuis 2000. Entre autres, une nouvelle étude pan canadienne en cours, conduite depuis 2004 selon le design de NALL par Livingstone et une équipe de chercheurs (dont certains de l'UQAM), semble vouloir confirmer les résultats déjà obtenus sur l'importance du phénomène de l'apprentissage informel au Canada (Livingstone, non-publié; CSEW, 2002 [réseau de recherche WALL]).

suggestion des réponses par l'interviewer dans ses questions.³⁵

Par ailleurs, au plan conceptuel, nous relevons deux difficultés dans ces études. Une première difficulté vient de ce qu'elles ne retiennent dans leur définition de l'apprentissage informel (voir la note 25) *que son aspect « intentionnel » ou explicite*, en délaissant *son aspect « tacite »* (Polanyi, 1966; Tough, 1999b; Wenger, 1998). Il nous apparaît qu'un tel choix vise à pouvoir mieux « mesurer » le phénomène, qui est plus facile à appréhender (plus « visible ») dans sa « forme explicitée ». Mais l'important *aspect tacite ou implicite* de l'apprentissage informel est ainsi occulté. Pourtant, il nous apparaît qu'il peut y avoir apprentissage *de façon implicite* en situation de travail, sans que l'acteur en soit nécessairement conscient au moment où il réalise cet apprentissage. Il faut selon nous tenir compte de ce caractère parfois implicite, et nous y reviendrons.

Une seconde difficulté vient pour nous de la dichotomie « scolaire / non-scolaire »³⁶, à laquelle semble associée la notion assez restrictive d'apprentissage informel. Ne peut-il y avoir aussi des apprentissages informels dans un milieu scolaire ou en contexte de formation organisée en entreprise ? Autrement dit, de *caractériser l'apprentissage informel en l'associant au contexte dans lequel il prend place* – milieu non scolaire de formation organisée, ou encore milieu non scolaire et non organisé, où l'apprentissage est déclenché de façon autonome par l'individu – pose peut-être problème sur le plan conceptuel.

Nous avons vu que l'apprentissage continu et informel constitue une part importante de la vie éducative adulte, que nous commençons à peine à le découvrir et qu'il est

³⁵ À nouveau, dans le cas de l'étude de NALL et de l'étude en cours de WALL, le design de recherche (triangulation des méthodes de collecte) et les questions d'entrevue ont été conçus pour tenir compte de ce possible « biais » relevé dans la recherche précédente.

³⁶ Pour plus de précision, voir à ce sujet notre présentation de la catégorisation des formes d'apprentissage de Livingstone, à la section 2.1 du cadre théorique.

important de mieux l'investiguer en milieu de travail. À la section suivante, nous traitons de quelques études menées dans ce champ éducationnel.

1.5 Survol de quelques études pertinentes éclairant la question de l'apprentissage informel au travail

Nous présentons maintenant quelques recherches touchant l'apprentissage informel en milieu de travail, afin de mieux cerner les avancées sur le sujet. Que sait-on de la nature de ces apprentissages informels, de leurs caractéristiques et de la manière dont ils se réalisent ou se construisent ?

1.5.1 Apprentissage informel : que sait-on encore ?

1.5.1.1 Rôle de l'interaction sociale, de la réflexion et du contexte dans l'apprentissage informel

Laiken, Edge, Freidman et West (2001) ont réalisé en une étude dans quatre organisations canadiennes de nature publique, privée et à but non lucratif, auprès de dix employés par organisation, au moyen d'une enquête, d'entrevues, de « focus groups » et d'observations. L'étude a notamment investigué la question suivante : comment l'apprentissage informel, réalisé à travers les processus sociaux de base, peut-il contribuer à la capacité individuelle et collective des employés à s'engager dans l'action créative et à mieux s'adapter ? Selon les auteurs, il ressort de l'étude que l'employé bénéficie beaucoup des acquis provenant de l'apprentissage informel, réalisé en action, dans le contexte des diverses activités liées au travail. L'apprentissage informel se réalise à travers la réflexion, les relations interpersonnelles et les interactions sociales, par le biais de processus collectifs ou individuels, tels que : résoudre des problèmes en équipe (partager des idées pour construire collectivement une solution adaptée à la situation), traiter directement les conflits relatifs au travail, participer aux décisions organisationnelles, apprendre des habiletés techniques par la formation à la tâche, occuper par intérim un poste de

leadership; mais aussi faire des erreurs, réfléchir sur l'expérience et mettre en pratique l'apprentissage qu'on en retire (seul ou en groupe).

L'étude montre que la *réflexion sur l'expérience* et la *résolution de problèmes concrets* sont importantes pour la réalisation de l'apprentissage informel. L'importance du contexte de travail où il se réalise est aussi mise en évidence. Les auteurs soulignent par ailleurs l'importance de *réseaux d'apprentissage informel* (sortes de groupes de référence) où un apprentissage très significatif se réalise par la participation à des opportunités de développement professionnel non formelles et par l'interaction sociale, commandé par des besoins ou des problèmes liés à l'exécution du travail. Les conclusions de cette étude rejoignent celles des études examinées à la section 1.5.3, qui montrent l'importance du groupe dans l'apprentissage en pratique (Lave et Wenger, 1991; Livingstone et Roth, 2001).

1.5.1.2 Appropriation de nouvelles pratiques, échanges et expérimentation : les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel

L'étude de Bochatay (1998) fut réalisée auprès de quinze agriculteurs, à l'aide « d'entrevues libres » et de « l'analyse inductive » des interprétations des acteurs sur leurs actions. Elle cherchait à mettre en évidence le *processus d'adoption de nouvelles pratiques*, pour dégager le rôle joué par « *l'éducation, connaissance ou savoir informels* ». ³⁷ Notons que ce concept se rapproche de celui d'apprentissage informel.

Cette étude montre que la construction des « apprentissages informels » se réalise *en*

³⁷ Le concept « éducation, connaissance ou savoir informels » est défini comme *des savoirs informels, ou connaissances transmises par le milieu familial, social ou culturel, des apprentissages provenant de la réflexion, de la pratique, de l'expérimentation et des échanges avec les autres*. Le « processus d'adoption de nouvelles pratiques » est défini comme un *processus d'appropriation et d'adaptation d'une technique, dans ce cas recueillie de façon formelle (par des séminaires, etc.), qui se réalise en situation de pratique par la mise à l'essai dans le milieu et par l'acquisition de connaissances informelles sur la viabilité de cette technique*.

contexte et en situation de pratique, en fonction des *ressources disponibles* et des problèmes rencontrés en situation. Il se réalise par un *processus d'expérimentation et d'évaluation* d'une nouvelle technique (acquise de façon formelle), *dans les échanges* sur les découvertes de chacun qui sont *partagées* dans un réseau de relations. L'auteure conclut que ce n'est pas tant le niveau de scolarité, mais un « corpus de connaissances accumulées » (p. IX) de façon formelle et informelle qui détermine l'adoption d'une nouvelle pratique. « L'éducation informelle » apparaît avoir une influence véritable sur la construction des savoirs et le développement d'une nouvelle pratique chez les agriculteurs, à travers un *processus actif* de l'individu. Cette étude suggère également que les apprentissages informels sont alimentés par une *reconstruction des acquis scolaires en situation de pratique* (ce qui sera appuyé par les études de Lave [1977; 1988a] qui vont suivre).

Une autre étude a mené des entrevues auprès de huit employés expérimentés dans une coopérative d'aliments naturels de Toronto (Quarter et Midha, 2001). Elle permet d'éclairer le rôle de la pratique, de l'expérience et des échanges sociaux dans les « processus d'apprentissage informel »³⁸ réalisés au travail. Les données indiquent que l'acquisition des connaissances requises pour le travail se fait de façon privilégiée par des processus d'apprentissage informel, et moins par des formations au travail ou à l'école. Les « processus » les plus importants identifiés sont « l'apprentissage par l'expérience » (« learning by doing »), les *discussions et échanges* entre les employés et le questionnement d'experts ou de collègues. Par ailleurs, avec une culture de participation très développée, la coopérative présentait des *réseaux d'échanges internes* plus ou moins formels (réseaux sociaux ou officiels), qui servaient aussi de

³⁸ Ceux-ci sont définis comme le mentoring, le réseautage, le travail en équipe, la réception d'un feedback et les essais et erreurs; par ailleurs, ils comprennent aussi l'apprentissage par l'expérience, l'apprentissage de la tâche (« task-based »), de même que des activités autodirigées de collecte d'informations, réalisées en dehors de l'école (au travail, à la bibliothèque, ou par les médias). Ce que les auteurs qualifient de « processus » nous apparaissent être de l'ordre des *moyens d'apprentissage informels*.

véhicules importants pour la dissémination de savoirs liés au travail.

1.5.2 Études portant sur les apprentissages situés / contextualisés

1.5.2.1 Raisonnements développés en contexte et en situation

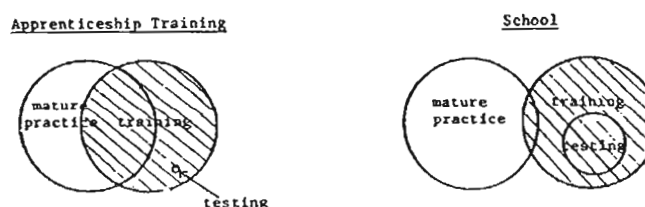
L'étude de Claude Janvier (1992), réalisée en entreprise auprès de quatre sujets techniciens en électricité, montre que les méthodes et notions physiques en lien avec l'électricité, qu'ils utilisent au quotidien en contexte de travail, sont très différentes de celles qu'ils ont apprises et utilisées à l'école : les modes de raisonnements élaborés semblent être radicalement différents. L'auteur développe la notion de *raisonnements et savoirs contextualisés*, montrant que les méthodes utilisées en lien avec des problèmes qui se posent au travail sont en bonne partie déterminées par leur contexte d'utilisation et sont élaborées en fonction de lui. Ces « savoirs et raisonnements contextualisés » éclairent les apprentissages informels réalisés en contexte de travail, et questionnent pour l'auteur la pertinence des savoirs et raisonnements introduits à l'école (dans la formation professionnelle des techniciens), pour l'exercice de cette profession en milieu de travail. Ils montrent selon nous qu'une *reconstruction* (voire une récréation) *des savoirs scolaires doit s'opérer en contexte de pratique*, pour que ceux-ci soient utilisables. L'étude de Janvier vient à nouveau soutenir les études de Lave (1977; 1988a) que nous allons maintenant examiner.

L'étude de Lave (1977) va permettre d'éclairer particulièrement la *nature pratique* de l'apprentissage informel et l'impact de son *contexte* de réalisation. Elle faisait un premier examen de la formation traditionnelle des apprentis tailleurs au Libéria³⁹, dans le but de comparer les caractéristiques de « *l'éducation informelle* » (apprentissage réalisé seul ou avec un maître, compris ici dans le sens

³⁹ Cette étude a été poursuivie par la suite, pour être reprise dans les travaux de Lave et Wenger (1991), qui seront examinés dans les pages qui suivent.

d'« *apprenticeship* »), avec celles de *l'éducation scolaire*. Lave soulignait qu'un ensemble complexe de savoirs est transmis, tant par le système d'apprentissage informel des tailleurs, que par le système éducatif de l'école. Mais elle notait que les deux différaient sous plusieurs aspects, dont un apparaît important pour notre objet d'étude : avec *l'éducation formelle*, l'apprentissage se produisait en dehors du contexte de la *pratique mature* (« *mature practice* »⁴⁰), tandis que *l'apprentissage informel* se produisait *en étroite association avec la pratique* du tailleur. Ces distinctions sont spécifiées dans la figure qui suit (1977: 4) :

Figure 2 : Liens entre pratique et formation, dans l'apprentissage informel et à l'école



L'apprentissage informel (« Apprenticeship Training ») présente un chevauchement plus important entre la pratique mature (« *mature practice* ») et la formation (« *training* ») que ce n'est le cas pour l'éducation formelle (« *School* »). La question de *l'articulation des apprentissages avec la pratique mature* est présentée dans cette étude comme une différence majeure entre l'apprentissage informel et l'éducation formelle ou scolaire. L'étude met en évidence *le caractère situé de l'apprentissage informel*, qui peut être caractérisé comme des savoirs situés étroitement liés à *la pratique en situation* où ils se construisent.

1.5.2.2 Apprentissage en pratique et « cognition située »

Les travaux Lave (1988a) éclairent pour leur part les *raisonnements et*

⁴⁰ Nous relierons ce concept de Lave (1977) avec celui, introduit plus tard par Lave et Wenger (1991), de *pratique experte ou accomplie* chez un expert, dans la « communauté de pratique » (voir section 2.2.4).

conceptualisations développés en contexte, dans la pratique quotidienne. Les pratiques arithmétiques qu'elle a observées sont spécifiques à une situation donnée, et sont « discontinues » (se transforment) d'une situation à l'autre. Sa recherche « AMP » a investigué la résolution des problèmes mathématiques dans différents contextes de la vie quotidienne⁴¹. La question principale étudiée était : *les algorithmes de type scolaire sont-ils la procédure choisie dans tous les contextes, ou y a-t-il des procédures plus typiques à chaque situation* (Lave, 1988a : 45) ? Les trente-cinq sujets adultes de l'étude étaient d'âges, de niveaux de scolarité et de groupes socio-économiques variés. Le design de recherche comportait 40 heures de collecte de données par sujet, et procédait (de façon novatrice pour l'époque) par (1) observation de l'activité *in situ*⁴²; (2) définition post-observation du design de l'expérimentation et de la tâche centrale à l'étude⁴³; (3) réalisation de la collecte de données sur l'activité arithmétique, avec les mêmes sujets, (a) dans des différents contextes de la vie quotidienne, et (b) en situation de test de type scolaire⁴⁴ (1988a : 48-50).

Les résultats montrent que *le niveau d'éducation préalable* des sujets a une bonne valeur prédictive du *taux de succès aux tests de type scolaire* (moyenne de 59%, les gens plus instruits obtenant de meilleurs résultats), alors que l'âge et le nombre

⁴¹ AMP - *Adult Math Project* - investigations expérimentales et observations des pratiques arithmétiques quotidiennes dans différents contextes : faire la cuisine pour suivre un régime amaigrissant (*Weight Watchers*) ou faire son marché au supermarché.

⁴² Les activités étaient : 1. faire ses achats au supermarché (le « *grocery shopping* »), incluant la planification des achats à la maison et le rangement à la cuisine au retour, pour le premier groupe de sujets ; 2. planifier la préparation du repas et faire les mesures et calculs requis pour cuisiner un régime, pour le deuxième groupe de sujets; les deux groupes réalisaient aussi des activités de gestion financière (*money management*).

⁴³ 1. déterminer le meilleur achat (*best-buy*) en comparant deux articles d'épicerie similaires; 2. réaliser les opérations arithmétiques et les mesures pour cuisiner.

⁴⁴ Précisément, les outils de collecte étaient : entrevues exploratoires, observations *in situ*, simulations de résolution de problèmes (développées à partir des observations), entrevues d'explicitation, et test « papier-crayon » de type scolaire.

d'années hors de l'école ont une corrélation inverse avec ce taux de succès. Cependant, ces trois variables n'ont *aucune relation statistique avec le taux de succès (98%) et la fréquence* des calculs au supermarché et en simulation, c'est à dire *en situation de vie quotidienne ou proche de la vie quotidienne* (1988a : 55-59). Pour Lave, ces résultats *contredisent la logique du transfert d'apprentissage*⁴⁵. Cette « discontinuité » de la performance entre les contextes (test de type scolaire, simulation et supermarché/ou cuisine) montre, comme le faisait Janvier (1992), que *des stratégies spécifiques aux situations et à la tâche à réaliser sont développées en contexte, par l'expérience et la pratique quotidienne* (Lave, 1988a: 62).

Plusieurs autres recherches (citées p. 63-67) confirment la *contextualisation des pratiques* mathématiques et de leur efficacité, ou encore la « discontinuité » de la performance, entre les contextes de tests « scolaires » et ceux de la vie quotidienne ; d'autres études soutiennent également des résultats comparables, mais cette fois spécifiquement en *contextes de travail* (études citées p. 47).

L'étude de Lave montre aussi l'existence *chez les sujets peu éduqués* d'importantes habiletés mathématiques spécifiques à leurs tâches, qui *augmentent avec l'expérience et le développement des stratégies contextualisées*. Ceci soutient notre idée que des *apprentissages importants se réalisent par l'expérience en situation de pratique*, et encore que *les stratégies utilisées sont spécifiques à la situation*. L'expérience des sujets est en effet considérée par Lave comme étant centrale dans le développement des stratégies situées, pour réaliser des tâches habituelles en contexte du quotidien.

Une théorie de la « cognition située » est élaborée par Lave (1988a) à partir de ses expérimentations⁴⁶, et celle-ci viendra nourrir au cadre théorique notre conception de

⁴⁵ Nous reviendrons au cadre théorique sur cet argument à propos du transfert des apprentissages.

⁴⁶ Précisons déjà que la cognition située opère une sévère critique de la « séparation traditionnelle » des fonctions cognitives de l'acteur d'avec son expérience concrète et son action en contexte (typique

l'apprentissage informel en milieu de pratique. La section qui suit s'intéresse à l'apprentissage en communauté, et présente la notion de « communauté de pratique » de Lave et Wenger (1991), qui apparaît comme le prolongement des idées de la cognition située et de l'apprentissage contextualisé.

1.5.3 Importance de la communauté d'apprenants et du groupe de pratique dans l'apprentissage informel

1.5.3.1 Rôle de l'échange d'expériences en groupe dans l'apprentissage informel au travail

Dans l'étude de cas sur les travailleurs de l'automobile citée précédemment (Livingstone et Roth, 2001), d'autres constats montraient que les sujets font l'acquisition de plusieurs connaissances utiles par des *activités d'apprentissage informel en groupe*. *L'équipe de travail* devient un lieu privilégié d'apprentissage informel, par le partage dans leurs « communautés d'apprenants » de « savoirs d'expérience », par la résolution collective de problèmes liés au travail quotidien et par l'utilisation des sources d'information disponibles, qualifiées d'« éducatives ».

Également, l'étude citée plus tôt de Quarter et Midha (2001) venait aussi éclairer l'importance des échanges et de l'accès à l'expertise des autres, au sein de la communauté de travail. Parmi les moyens d'apprentissage informel identifiés figuraient les discussions, les échanges entre employés et le questionnement d'experts. Les auteurs soulignaient que la coopérative présentait des réseaux d'échanges internes qui permettaient de disséminer les savoirs liés au travail. L'apprentissage informel apparaissait reposer en partie sur la possibilité pour les employés d'interagir et d'échanger régulièrement, comme c'était le cas dans cette organisation de nature

selon l'auteure du « courant positiviste-cognitiviste »). Elle constitue une valorisation de la pratique quotidienne de l'acteur comme lieu privilégié de son apprentissage en situation (1988a : 13, 4).

« participative et coopérative ». Selon Quarter et Midha, la cohésion sociale et le climat de confiance présent dans ce milieu permettaient à la communauté de travail de fonctionner efficacement. Soulignons encore que l'étude de Laiken et autres (2001) déjà citée mettait aussi en relief l'importance du groupe (dans ce cas des « réseaux ») et des échanges, pour la réalisation des apprentissages informels au travail.

Nous examinons dans ce qui suit la conception de la « communauté de pratique » développée par Lave et Wenger (1991).

1.5.3.2 Apprentissages situés et « communautés de pratique »

Dans leurs travaux, Lave et Wenger (1991) ont examiné cinq études contemporaines⁴⁷ sur l'apprentissage⁴⁸ dans des communautés spécifiques, réalisées dans différents pays. Leur but était de montrer comment la participation à la pratique d'une communauté peut jouer un rôle important dans l'apprentissage.

L'examen que font Lave et Wenger des études sur ces cinq communautés (comprenant l'étude citée plus tôt de Lave [1977]) montre que ce qu'ils nomment *l'apprentissage situé* (« *situated learning* ») s'y déroule *dans la pratique*, à l'intérieur de ce qu'ils nomment une « *communauté de pratique* »⁴⁹ ou encore, pour Lave (1991), un « groupe de pratique commune ». Leur conception de l'apprentissage situé s'apparente à celle de l'apprentissage informel, va mettre en évidence l'importante idée d'un *apprentissage qui est situé et qui se réalise dans et par la pratique*, à

⁴⁷ Le lecteur intéressé pourra consulter la dernière source disponible des références des cinq études examinées, dans les Références de cette thèse, sous Lave et Wenger (1991).

⁴⁸ Dans leurs travaux, l'*apprentissage* est compris dans son sens large de « *apprenticeship* », non pas dans un sens féodal ou artisanal qui représente pour les auteurs une forme traditionnelle de contrôle sur des apprentis « sans pouvoir et exploités »; mais bien dans son sens contemporain d'apprentissage dans une « communauté de pratique », concept qui sera défini plus loin et élaboré au cadre théorique.

⁴⁹ De façon préliminaire, présentons déjà cette définition de la notion de *communauté de pratique* : un groupe constitué de participants à un système particulier d'activités (une pratique donnée); les participants ont une identité qui est propre à ce groupe, une compréhension commune de ce qu'ils font et de ce que cela signifie pour eux et pour leur communauté.

l'intérieur ou à l'extérieur du contexte scolaire, mais aussi dans le *contexte du groupe*.

Lave et Wenger montrent que, dans les cinq communautés examinées, les membres apprennent les pratiques de la communauté le plus souvent *en contexte* et *en situation de pratique* quotidienne. Pour quatre de ces communautés, l'apprentissage se réalise par une *participation* aux pratiques du groupe qui est *périphérique et légitime*⁵⁰, et qui est exécutée par le « novice » (le nouveau-venu inexpérimenté), dans un mouvement centripète qui va de la périphérie vers le centre, ou vers l'acquisition entière des pratiques de l'« expert » (le praticien expérimenté).

Mais encore, on constate le plus souvent que l'apprentissage ne s'appuie pas sur un *enseignement formel*, mais bien davantage sur un *apprentissage qui est « non formel » et réalisé par la pratique*, à l'intérieur de ce qu'ils nomment un « curriculum d'apprentissage »⁵¹. Le « contrôle du contenu d'apprentissage » est ainsi davantage dévolu aux « novices », qui doivent « réinterpréter » les significations, les savoirs et la pratique pour en faire l'acquisition.

Par ailleurs, on voit aussi ressortir l'importance d'une acquisition de la pratique de la communauté s'appuyant sur un *accès réel et « légitime » aux ressources disponibles* pour l'apprenant. Par exemple, l'étude sur les *Bouchers américains* (un *cas négatif*; dans Marshall, 1972; cité par Lave et Wenger, 1991 : 76-78) a montré que la communauté et son type d'organisation peuvent empêcher l'apprentissage en pratique plus qu'ils ne le facilitent, lorsque l'accès à une pratique mature est dénié par le groupe ou les « experts » (participation non « légitime »).

⁵⁰ Le concept de *communauté de pratique* est indissociable pour Lave et Wenger (1991) de celui de « *participation périphérique légitime* » (PPL). Bien que cette notion ne soit pas retenue dans nos travaux, nous précisons brièvement ce qu'elle recouvre au chapitre du cadre théorique, pour faciliter la compréhension de la conceptualisation des auteurs.

⁵¹ Le *curriculum d'apprentissage* est construit en pratique, et se distingue pour Lave et Wenger du curriculum d'enseignement, où le savoir prédéterminé est contrôlé par l'instructeur. Ces notions sont encore explicitées dans le cadre théorique.

Les travaux de Lave et Wenger permettent de montrer l'importance *de la pratique*, *des ressources*, *du groupe d'appartenance* et *des échanges* qui y ont lieu, pour la réalisation de *l'apprentissage situé dans le contexte du quotidien*.

1.6 En résumé sur la recherche examinée

Malgré les limites méthodologiques et conceptuelles relevées, les recherches présentées en 1.4 nous montrent que l'apprentissage informel est aujourd'hui un phénomène important et généralisé à une variété de contextes chez les adultes. Elles indiquent une tendance récente vers l'intensification de leur engagement dans l'apprentissage informel, notamment et beaucoup en contexte de travail. Contrairement à *l'apprentissage formel*, cet apprentissage *informel* ne semble pas connaître de barrières, qu'elles soient géographiques, culturelles, sociales ou économiques. Les études indiquent par ailleurs que ces apprentissages touchent des domaines très diversifiés ayant un intérêt pour les adultes, et que leur motivation pour les réaliser renvoie à une volonté d'apprendre de façon flexible, selon leur propre rythme et leur style personnel, ou encore à un effort volontaire d'amélioration de leurs façons de faire en milieu de travail. Également, cet apprentissage est apparu peu valorisé et peu reconnu en milieu de travail, et les adultes eux-mêmes ont de la difficulté à l'identifier, ou à le considérer comme étant valable et légitime.

Ce dernier aspect a souligné la difficulté méthodologique à rendre explicite ce qui est implicite, qui apparaît inhérente à notre objet d'étude. L'aspect tacite de l'apprentissage informel nous apparaît important et il nous faudra en tenir compte pour l'aborder dans cette étude. Nous avons ainsi trouvé questionnable une définition de l'apprentissage informel qui ne prend en compte pour sa reconnaissance que son caractère « intentionnel » et explicite. Également, une définition qui se fonde sur le contexte de réalisation (contexte scolaire versus non-scolaire) pour caractériser l'apprentissage informel nous apparaît être insuffisante.

Les études présentées en 1.5 nous ont permis d'examiner davantage la nature, les caractéristiques et la manière dont sont réalisés les apprentissages informels, notamment en milieu de travail. Elles ont apporté plusieurs éléments pouvant enrichir le regard que nous allons poser sur notre objet de recherche. Ces études ont rapproché l'apprentissage informel d'un « *apprentissage par l'expérience* », indiquant qu'il se réalisait à travers un *processus actif d'expérimentation*, alimenté par une *reconstruction des acquis scolaires en situation de pratique*. Également, l'importance de la *réflexion sur l'expérience* dans la réalisation de l'apprentissage informel a été notée, et que ce dernier se construit de façon privilégiée *en contexte* et *en situation de pratique*, en fonction des *ressources disponibles* dans le milieu, en vue de l'adaptation face à une situation particulière. (Bochatay, 1998 ; Laiken et autres, 2001). Par ailleurs, l'apprentissage informel se distinguerait notamment de l'éducation formelle ou scolaire, par une *plus grande articulation des apprentissages avec la « pratique mature »* (ou experte, achevée) (Lave, 1977).

Plus particulièrement en regard de *l'apprentissage en contexte de travail*, il est notamment apparu que *l'acquisition des connaissances requises* en emploi se faisait *davantage par l'apprentissage informel* que par de la formation formelle. Nous retenons aussi l'idée de *savoirs contextualisés* (Janvier, 1992), où les stratégies utilisées sont largement *déterminées par leur contexte d'utilisation*. Là encore, une *reconstruction des savoirs scolaires* a semblé devoir s'opérer *en contexte de pratique au travail*, pour que ces savoirs soient utilisables. En contexte de travail comme en contexte de vie quotidienne, plusieurs recherches ont suggéré la *contextualisation des pratiques et stratégies*, ainsi que le *caractère situé de l'apprentissage informel*, où les savoirs développés sont étroitement *liés à la pratique en situation*. Donc, *les stratégies apparaissent être spécifiques à la situation et à la tâche à réaliser et être développées par la pratique et par l'expérience* (Janvier, 1992 ; Lave, 1977 ; 1988a).

Finalement, les études examinées ont indiqué *l'importance du groupe* dans la réalisation des apprentissages informels, notamment en contexte de travail. Ils se

réalisent parfois *à travers les échanges en groupe ou en réseaux*, par *le partage des découvertes* et par *l'accès à l'expertise et aux savoirs des autres* au sein d'une communauté de travail (Livingstone et Roth, 2001; Quarter et Midha, 2001). C'est encore *en contexte et en situation de pratique quotidienne* que les membres apprennent les pratiques partagées par une communauté, au moyen principalement d'un *apprentissage « non-formel »*, et à l'intérieur d'un *« curriculum d'apprentissage »* (qui est davantage « contrôlé » par l'apprenant « novice »). Dans ces communautés, un *accès « légitime »* aux ressources disponibles apparaît essentiel à la réalisation des apprentissages en pratique (Lave et Wenger, 1991).

À ce point de notre réflexion, nous allons caractériser de façon préliminaire *l'apprentissage informel* comme étant : *une pratique apprenante et située*.

1.7 Problème de recherche

Au tout début de ce chapitre, nous rapportons que le MEQ [MELS] (2002a) cherche à favoriser « une meilleure compréhension des besoins des adultes et des processus d'apprentissage qui leur sont propres (...) [et souhaite] s'appuyer sur des résultats et des conclusions de recherche qui en éclairent les nombreuses facettes. » (p. 33). Nous savons que la recherche en éducation a porté de façon plus importante sur l'apprentissage formel, en contexte structuré, scolaire ou institutionnel, et beaucoup moins sur l'apprentissage informel. Par ailleurs, la recherche existante sur cet apprentissage des adultes n'en est encore qu'à ses débuts. Elle a porté principalement sur la documentation de l'ampleur du phénomène, que ce soit dans le quotidien ou en milieu de travail, selon une perspective davantage sociologique. Le problème qui ressort de notre analyse des écrits scientifiques est que, même si on reconnaît de plus en plus, dans le milieu scientifique, que de tels apprentissages sont présents et importants, leur nature et ce qu'ils recouvrent qualitativement reste encore peu documenté. L'étude de *la nature de ces apprentissages* dans un milieu spécifique apparaît déjà comme importante.

Une dimension de l'apprentissage informel qui a été relativement peu explorée à ce jour (outre les contributions importantes de Lave, et de Lave et Wenger, en regard du contexte de la vie quotidienne, ou en regard de l'apprentissage conçu comme *apprenticeship*), est *sa nature située, construite en pratique et dans l'action, dans le milieu spécifique du travail*. De plus, ces savoirs situés semblent comporter une certaine *dimension tacite et implicite*. Ils sont difficiles à cerner et passent souvent inaperçus, aux yeux mêmes des apprenants⁵². La *nature tacite de l'apprentissage informel* demande encore à être explorée.

Par ailleurs, d'autres questions encore nous semblent rester en suspens et appeler une investigation plus poussée. C'est le cas par exemple du rôle pressenti du *contexte* dans la structuration de ces savoirs informels, de celui joué par la *mobilisation des ressources* disponibles au travail dans l'apprentissage, incluant les savoirs personnels (savoirs scolaires ou savoirs pratiques), et du rôle possiblement joué par *le groupe et les échanges* entre les pairs.

Ce qui précède nous fait voir l'importance de pousser plus avant l'investigation, afin d'explicitier davantage ces savoirs tacites, ces savoir-faire des praticiens et praticiennes en milieu de travail, et d'examiner leur nature située et souvent partagée avec les autres. Nous souhaitons explorer ces formes non structurées d'apprentissage adulte au travail, afin de contribuer à mieux les comprendre, à mieux les arrimer à toutes les formes d'éducation organisées, et d'ainsi contribuer à mieux valoriser et reconnaître cette portion invisible de l'« *Iceberg de l'apprentissage adulte* » (Tough, 1999a, b).

Cela constitue pour nous un défi important pour la recherche en éducation au Québec.

⁵² Nous verrons au chapitre 2 que c'est ce qui fait dire à Polanyi, à propos de l'aspect tacite du savoir, que « *nous savons bien plus que ce que nous pouvons en dire* » (1969 :133; 1966 : 4).

1.8 Objectif et questions de recherche : une première ébauche

Sous l'éclairage de cette problématique, nous *formulons de façon préliminaire une première ébauche* de nos questions et de notre objectif. Ils sont repris et reformulés à la fin du cadre théorique, à la lumière des conceptualisations qui y sont apportées.

Objectif de recherche : Documenter et expliciter les apprentissages informels qui sont réalisés par des adultes dans un milieu de travail spécifique.

Questions de recherche : 1. Quels sont les apprentissages informels réalisés par les acteurs dans un contexte donné lié à leur tâche ? 2. Quelles sont les contributions du groupe dans ces apprentissages ? 3. Comment les différents contextes contribuent-ils à structurer ces apprentissages ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce second chapitre de la thèse, nous allons mettre en place les bases théoriques au fondement du présent ouvrage, qui ont permis de construire une conceptualisation préliminaire de l'apprentissage informel. Pour ce faire, nous allons d'abord revisiter la conception sociologique de notre objet, pour en montrer les limites. La posture épistémologique que nous retenons, de même que ses bases conceptuelles, seront ensuite explicitées, pour déboucher sur un réseau conceptuel et une définition de travail de l'apprentissage informel qui guideront nos investigations sur le terrain.

2.1 Un premier examen de l'apprentissage informel, en construisant sur la perspective dominante

Les travaux sur l'apprentissage informel, réalisés au Canada et ailleurs depuis les années 60 par Tough, Livingstone, Roth et plusieurs autres, s'inscrivent comme nous l'avons déjà souligné dans une « perspective sociologique ». Ils ont davantage visé à circonscrire l'importance et la généralisation du phénomène, et à favoriser dans le même élan sa valorisation et sa reconnaissance, particulièrement en milieu de travail (Livingstone, 2005). Selon notre analyse, l'objectif de ces nombreuses études n'était pas tant de comprendre la nature d'un tel phénomène, mais plutôt de le documenter, de situer sa portée sociétale, et de promouvoir son potentiel de transformation sociale. Livingstone souligne les enjeux de la recherche dans ce qui suit :

« Depuis les deux derniers siècles, les relations sociales capitalistes, et leurs dynamiques sous-jacentes, ont envahi de façon croissante l'espace de l'existence humaine, en particulier celui des relations entre l'emploi et les

formes organisées de l'éducation. L'étendue très large de cette « marchandisation » (*commodification*) a eue pour effet une tendance à masquer la portée significative et persistante des autres aspects de la pratique sociale, particulièrement celle du travail non-rémunéré et de l'apprentissage informel, et de leurs interrelations entre eux et avec l'éducation et l'emploi. Ces dimensions, bien qu'occultées, continuent de constituer une part importante de nos vies sociales, et représentent des ressources substantielles qui pourront susciter un changement progressif dans les formes établies du travail rémunéré et de l'éducation formelle. » (2005 : 1; *traduction libre*).

Ces travaux nous ont d'abord permis de faire valoir l'importance du phénomène de l'apprentissage informel dans le monde contemporain, et particulièrement en milieu de travail; ensuite, ils nous ont fourni une pierre d'assise pour appréhender ce phénomène chez l'adulte. Nous allons examiner ceux-ci plus avant, afin d'en dégager les aspects pertinents à notre propos.

2.1.1 Une perspective sociologique pour aborder l'apprentissage informel, par catégorisation des types d'apprentissage

Les différents travaux de Livingstone (1999, 2001a, b, 2003a, b, 2005), réalisés au départ des travaux initiateurs de Tough (1968, 1971, 1982, 1999a, b), et de l'*Ontario Institute for Studies in Education (OISE)*, ont dominé la recherche sur l'apprentissage informel, et ils nous offrent une première lunette pour le conceptualiser. Ces travaux ont donné lieu à une typologie qui procède par catégorisation et caractérisation des différents types « d'apprentissage, de formation et d'éducation ». Cette typologie résulte d'un effort très louable de clarification de l'important « *flou conceptuel* » que nous avons déjà soulevé au chapitre précédent. L'apprentissage informel est une *notion polysémique et conceptuellement mal délimitée* dans les écrits scientifiques, et une vaste terminologie est employée pour désigner des notions telles que *l'éducation, la formation ou l'apprentissage* ayant un caractère *formel, non-formel ou informel*. Il est utile de décrire la catégorisation qu'ont produite ces travaux, bien qu'elle nous

inspire des réserves importantes quant aux limites conceptuelles que nous y voyons⁵³.

En empruntant pour un temps la terminologie de Livingstone (2003a, b; 2005; inspiré des travaux les plus récents de cette tradition), et la perspective qui lui est sous-jacente, nous présentons cette catégorisation au tableau 1 de la page suivante, sous forme d'une synthèse que nous avons réalisée. Celle-ci est fondée sur *un axe* et *un critère* : le **Critère** est celui de l'*Agent principal* (celui qui initie l'apprentissage), qui peut être l'*Apprenant* ou l'*Intervenant* externe; l'**Axe** est celui de la *Structuration du contenu, du savoir* d'apprentissage, qui peut être *Pré établi* (codifié, dirions-nous, et structuré dans un curriculum) ou *Situationnel* (non structuré à l'avance, lié à la situation).

⁵³ Précisons déjà notre difficulté face à ce qui apparaît comme une confusion conceptuelle dans cette façon de « catégoriser » le phénomène de l'apprentissage informel. Livingstone place au même niveau conceptuel deux phénomènes qui ne le sont pas à notre sens, soit l'apprentissage d'une part, et l'éducation ou la formation d'autre part (*learning*, versus *training*, *education* or *schooling*). Éducation et formation relèvent du contexte où peut se produire l'apprentissage, et du système (plus ou moins) organisé auquel il réfère : l'école, la formation en milieu de travail, etc. L'apprentissage relève davantage de la personne et du processus qui s'opère chez elle. Ce dernier peut se réaliser tout autant dans des contextes scolaires ou non-scolaires. Nous revenons sur cette importante distinction, dans les lignes qui suivent.

Tableau 1 : Synthèse de la catégorisation des types d'apprentissages, adaptée de Livingstone (2003a, b; 2005)

		CRITÈRE	
		AGENT PRINCIPAL (INITIATEUR) (PRIMARY AGENCY)	
		AGENT : APPRENANT (LEARNER)	AGENT : INTERVENANT (TEACHER)
A X E	STRUCTURATION DU CONTENU/DU SAVOIR (KNOWLEDGE STRUCTURE)	<p>②</p> <p>Éducation Non-Formelle / Continue (Non-formal/Further Education) (contenu structuré/préétabli; intérêts autodéterminés)</p>	<p>①</p> <p>Éducation Formelle (Formal Schooling) (contenu structuré/préétabli; intérêts déterminés par les curricula)</p>
	CONTENU : SITUATIONNEL (SITUATIONAL)	<p>④</p> <p>Apprentissage Autodirigé (Individuel ou Collectif) (Self-directed Learning-Collective untaught learning) (contenu non-structuré/non-pré-établi; intérêts autodéterminés)</p>	<p>③</p> <p>Éducation / Formation Informelle (Informal Education / Training) (contenu non-structuré/non-pré-établi; intérêts déterminés de l'extérieur)</p>

La catégorisation présentée dans ce tableau s'appuie ainsi sur une définition du concept d'apprentissage informel fondée sur une *double dualité* : dualité dans le *contenu/savoir* qui est soit *structuré à priori* ou soit *situationnel*; et dualité dans le *lieu de l'initiation de l'apprentissage*, qui se situe soit du côté de *l'apprenant*, ou soit du côté de *l'intervenant externe*. Précisons les éléments du tableau 1.

Sur l'**Axe** « *Structuration du contenu/du savoir* », pour un contenu « *Pré établi* », l'« *Éducation Formelle* » occupe le premier quadrant (①) de l'« *Intervenant* » sous le **Critère** de l'« *Agent principal* ». Dans ce premier cas, l'agent principal ou « *initiateur* » de l'apprentissage est l'enseignant, qui s'assure que des personnes ayant besoin de connaissances (les élèves) apprennent effectivement un contenu structuré,

tiré d'un corpus pré établi de savoirs codifiés (curriculum). Il s'agit donc des programmes réguliers établis par niveaux d'âge, dans un système scolaire. Sur le même **Axe** du contenu « *Pré établi* », pour le deuxième quadrant (②), occupant cette fois le quadrant de l'« *Apprenant* » sous le **Critère** de l'« *Agent principal* », on retrouve l'« *Éducation Non-Formelle/Continue* », qui concerne la situation où les apprenants choisissent volontairement d'acquérir des connaissances ou de développer des habiletés, en vue de l'atteinte d'*intérêts auto déterminés*, mais en utilisant pour ce faire un programme de formation organisé, et recevant encore le soutien d'un enseignant ou d'un formateur. Il s'agira, par exemple, de cours du soir en éducation des adultes, ou d'ateliers de formation en communauté.

Sur l'**Axe** de « *Structuration du contenu/du savoir* », mais pour un contenu « *Situationnel* », on retrouve les deux quadrants (③ et ④, en grisé sur le tableau 1) qui représentent pour Livingstone l'apprentissage informel : il recouvre pour l'auteur tout l'**Axe** « *Situationnel* », soit les diverses formes d'apprentissage, d'éducation ou de formation où le contenu n'est pas structuré ou « *Pré établi* ». Il s'agit donc des quadrants « *Apprenant* » et « *Intervenant* » sur le **Critère** de l'« *Agent principal* », qui renvoient à un *Apprentissage Autodirigé (intérêts autodéterminés)* (④) et à une *Éducation ou Formation Informelle (intérêts déterminés de l'extérieur)* (③) (2003a : 3-4; 2005 : 5).

Le critère retenu pour caractériser « l'apprentissage informel » est donc *le contenu/savoir non-structuré a priori*, ou « *situationnel* », mais ce contenu peut faire ou non l'objet d'interventions externes. Ainsi, « l'apprentissage informel » comprend tout à la fois pour Livingstone :

- *l'apprentissage « autodirigé »*, individuel ou collectif, sans intervenant externe initiant l'intervention;

- *l'éducation ou la formation « informelle »*, avec un intervenant externe, où un enseignant ou un « agent » supervise l'apprentissage⁵⁴.

Dans ces catégories, on trouvera tout autant, par exemple, la formation à la tâche (*on the job training*, réalisée avec l'aide d'un « formateur-coach »), la formation non structurée en groupe en entreprise (tels les cercles de qualité ou les équipes de résolution de problèmes), que la formation en communauté avec un formateur ou animateur. Mais on trouve aussi *l'apprentissage individuel « auto-initié »*⁵⁵ et *autogéré* : par exemple, prendre l'initiative d'apprendre à « coacher » une équipe de travail, au moyen de lectures personnelles, de ressources Internet, et par la pratique; ou encore apprendre à jardiner, en se documentant sur le sujet, en consultant ses parents, ou par essais et erreurs.

L'analyse qui précède montre que la conception du « *informal learning* » généralement admise dans cette perspective renvoie aux types de savoirs développés, des savoirs *non-structurés ou situationnels*. Une telle conception traduit donc une dichotomie entre le *scolaire/contexte structuré* (qu'on associe au formel) et le *non-scolaire/non-structuré à priori* (qu'on associe à l'informel). Elle met également en évidence une autre dichotomie, comme nous le verrons par la suite, entre l'aspect *intentionnel* et l'aspect *tacite/implicite* de cet apprentissage. Cette double dichotomie, que nous abordons maintenant de manière critique, nous fait entrer dans les limites conceptuelles que nous voyons dans cette catégorisation.

⁵⁴ Nous voyons ici que l'éducation et la formation sont des concepts assimilés à celui de l'apprentissage. Nous dirions plutôt que les apprentissages sont réalisés dans un contexte d'éducation informel, qui est sous la supervision ou non d'un intervenant externe.

⁵⁵ Comme nous n'avons pas trouvé de traduction satisfaisante à l'expression « *auto-initié* », nous allons l'employer dans cette thèse pour désigner *un apprentissage ou une conduite qui est amorcé ou réalisé par la personne de sa propre initiative* (selon Le Petit Robert [2001] : de l'angl. *to initiate* « commencer ». Anglicisme. Prendre l'initiative de. *Initier une enquête.*)

2.1.2 Limites conceptuelles de la catégorisation dans une perspective sociologique

La dichotomie entre *intentionnel* et *tacite/implicite* que nous soulignons *n'apparaît pas de façon explicite* dans le tableau précédent. Aussi, nous allons la préciser, en nous appuyant sur une publication de Livingstone (2005), où il définit *l'apprentissage informel autodirigé ou collectif* comme *toute forme d'apprentissage intentionnel ou tacite, dans laquelle les personnes s'engagent individuellement ou collectivement, sans avoir recours directement à un curriculum organisé de l'extérieur* (p. 5). Dans de nombreux ouvrages, l'auteur décrit le phénomène comme étant « intentionnel ou tacite ». Cependant, l'aspect tacite n'est pas retenu pour définir l'apprentissage informel dans les publications à l'origine du tableau 1, et les études de grande envergure qui ont été menées dans cette même perspective ne retiennent également que l'apprentissage informel *intentionnel* dans leur définition de travail⁵⁶.

Il apparaît que, pour arriver à *mesurer* l'apprentissage réalisé hors de l'école, on choisit généralement de ne s'attarder qu'à sa forme consciente et explicite, donc « intentionnelle ». En effet, Livingstone (2003a) souligne que l'apprentissage tacite est une forme « diffuse » et « inconsciente » d'apprentissage, et elle recouvre pour lui les perceptions, les activités quotidiennes et la socialisation en général, c'est-à-dire tout ce qu'on apprend en société sur les normes sociales, les us et coutumes, etc. (p. 3-4). Ainsi, la dimension « tacite » de l'apprentissage informel est reconnue dans les travaux de la perspective sociologique, mais elle n'y a pas été investiguée comme telle, pour des raisons qui nous apparaissent d'ordre méthodologique : il est difficile de saisir ou de mesurer les savoirs tacites et, pour identifier l'apprentissage informel,

⁵⁶ Comme il a déjà été précisé, ces études investiguent l'apprentissage informel *intentionnel*, c'est-à-dire *tout ce qu'on fait volontairement pour acquérir des connaissances ou des habiletés, en apprenant au sujet de sa santé, de ses passe-temps, de son travail bénévole ou rémunéré, ou de tout sujet d'intérêt, en dehors de cours organisés* (Livingstone, 2003a).

on examine les cas où la personne a choisi délibérément de réaliser un apprentissage de sa propre initiative, et où elle peut le reconnaître et en parler rétrospectivement. La définition de l'apprentissage informel présentée à la section précédente suppose l'acquisition *délibérée* de savoirs et l'identification *consciente* de l'apprentissage⁵⁷.

Nous ne partageons pas entièrement ce point de vue, car nous pensons que l'apprentissage informel n'est pas *toujours* intentionnel, qu'il est parfois réalisé de façon non-intentionnelle et implicite, et que *sa dimension tacite est très importante pour la compréhension du phénomène*. Notre difficulté provient de l'intérêt exclusif pour des apprentissages réalisés délibérément, et reconnus comme tel par l'apprenant. Cela risque de laisser pour compte tout un pan des apprentissages que nous réalisons quotidiennement et dans la pratique, les choses que nous ne savons pas (encore) que nous savons, qui *peuvent* parfois et ultérieurement devenir conscients, lorsque l'opportunité nous est présentée d'y réfléchir et de les expliciter.

La deuxième dichotomie relevée dans les travaux de cette tradition est entre le *scolaire (le formel)* et le *non-scolaire (l'informel)*. D'une part, la conception « sociologique » élargit de ce fait la notion d'informel jusqu'à inclure la *formation non-structurée* et réalisée en dehors des institutions scolaires. D'autre part, cette conception limite la réalisation de l'apprentissage informel à un *contexte non-scolaire*, en dehors des institutions scolaires. Nous voulons ramener la notion d'apprentissage informel à l'apprentissage « auto-initié » ou « autogéré », en ce sens qu'il est amorcé ou déclenché par la personne (que ce soit de façon consciente et délibérée ou inconsciente et non-intentionnelle). Ce processus interne est en définitive structuré

⁵⁷ Ainsi, Tough (1971) définit dans ses recherches l'apprentissage informel des adultes comme : une série d'*épisodes* inter reliés, totalisant au moins sept heures; dans chaque épisode, au moins la moitié de la motivation totale de la personne vise à acquérir et à retenir une connaissance ou une habileté clairement identifiée, ou à produire un changement durable chez elle-même; l'épisode est une période de temps bien définie, dévolue à un ensemble ou à une séquence d'activités similaires ou reliées, qui ne sont pas interrompues par d'autres activités et où l'intention de l'activité est claire; un « *projet personnel d'apprentissage* » est « *a sustained, highly deliberate effort to learn* » (p. 6-7).

par la personne, et il peut selon nous se réaliser tout autant dans un contexte scolaire que dans d'autres contextes.

La conceptualisation de l'apprentissage informel décrite dans ce qui précède présente donc des limites conceptuelles importantes et elle contribue peu selon nous à éclairer le phénomène.⁵⁸ À la section qui suit, les cadres épistémologiques et théoriques de la cognition située (Lave, 1988a; 1988b; 1996) et du constructivisme (Bednarz et autres, 1998; Piaget, 1970) nous aideront à entrer dans une compréhension plus fine de l'apprentissage informel, en tant que processus dynamique et dialectique réalisé en pratique, et dans des contextes variés. Ainsi, ce processus ne sera pas défini a priori par le lieu de sa réalisation ou par le niveau de structuration du savoir développé. Mais nous allons d'abord explorer la dimension tacite de l'apprentissage, mise de côté dans les études de Livingstone et de la tradition sociologique, puisque cette dernière sera aussi au fondement de nos travaux.

2.2 Fondements épistémologiques et théoriques de notre étude sur l'apprentissage informel

Cerner le phénomène de l'apprentissage informel ne va pas de soi, en raison même de sa nature « informelle », et donc peu explicite, ce qui peut le rendre difficile à saisir et à investiguer.

Dans un effort pour le clarifier, nous retracerons dans cette section 2.2 le cheminement qui nous a menée d'une vision de sa nature tacite (Polanyi, 1966, 1969),

⁵⁸ Il faut toutefois resituer ces choix, qui s'inscrivent dans une tradition de recherche « engagée », qui porte en elle un souci de favoriser la reconnaissance, par les employeurs, les décideurs, et le public en général, des qualifications développées par les citoyens, entre autres par des recommandations pour de nouvelles politiques gouvernementales. Tough (1999a) souligne ainsi les préoccupations à l'origine de ce courant de recherche : « my research in adult informal learning took place in the first five years of OISE's life (...). The first three chapters of my book (*The Adult's Learning Projects*, 1971) went all right, but then I began to think "(...) no one is going to take this book seriously at all unless we get out and document that informal learning or self-directed learning is very common » (p. 1; souligné ajouté).

à la posture épistémologique constructiviste (Bednarz et autres, 1998; Piaget, 1970), et à la perspective (épistémologique et théorique) de la cognition située (Lave, 1977, 1988a, 1991). Cette caractérisation sera enrichie, et ce en cohérence avec la perspective de la cognition située retenue, d'une prise en compte des aspects collectifs de l'apprentissage, réalisé dans l'action et en situation de pratique (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger et Gervais, 2005). Ceci nous amènera à la section 2.3, où nous tenterons une conceptualisation renouvelée de l'apprentissage informel.

2.2.1 L'apprentissage informel et sa dimension implicite ou « tacite »

Pour éclairer l'aspect implicite ou « tacite » de l'apprentissage informel, nous allons d'abord examiner les diverses significations que recouvre la notion de savoir tacite.

2.2.1.1 Que recouvre la notion de savoir tacite ?

La définition encyclopédique de *tacite* (davantage issue du savoir commun, dirions-nous) nous indique quelque chose de « non-exprimé, sous-entendu entre plusieurs personnes » ; le synonyme qui en est donné est l'« implicite », et les antonymes sont « exprimé, formel, manifeste ». L'*implicite* signifie pour sa part ce qui est « non formulé mais que la conduite de la personne permet de supposer; ce qui est sous-entendu, présupposé, non-dit »⁵⁹. Le *savoir tacite*, quant-à-lui, est généralement présenté comme *le savoir-faire* et *l'expérience*, qui sont difficiles à formaliser et à exprimer par le langage. Toujours selon une définition encyclopédique, on le décrit souvent par opposition au *savoir explicite*, qui lui est tangible, clairement articulé, peut être écrit, et qui peut donc être transféré (nous dirions plutôt communiqué) à d'autres⁶⁰.

⁵⁹ Dictionnaire *Le Petit Robert*, 2001 [édition électronique].

⁶⁰ Encyclopédie en ligne Wikipédia : <http://fr.wikipedia.org>.

En philosophie, on définit encore le savoir tacite comme « le savoir qui contribue à la production de comportements et/ou à la constitution d'états mentaux, mais qui n'est pas ordinairement accessible à la conscience ». On l'assimile encore ici au *savoir-faire*, par opposition au *savoir* ou au *savoir-quoi*, qui eux sont explicites. Ou bien encore, se rapprochant ici de la conception de Polanyi, on l'assimile, en opposition à la connaissance théorique, à la *connaissance incarnée (embodied)*, au *savoir-comment*, à la performance et à une pleine habileté (*skillfull*), à une *compréhension qui défie l'articulation* (l'expression articulée de la pensée)⁶¹.

Une incursion en Sciences de la gestion nous fait voir que le concept de *savoir tacite* y a été beaucoup repris (et aussi beaucoup critiqué) à l'intérieur d'une imposante littérature, surtout dans une tentative de « mobiliser » le savoir-faire non explicite (et donc non-disponible et non-communicable à d'autres) de l'organisation et de son personnel. On le décrit notamment comme une *catégorie de savoir résiduel*, non-articulé, qui est ambigu et auquel il faudrait pouvoir accéder; et encore comme « un concept profondément fondé sur l'incapacité à préciser la signification dans une définition, ou l'incapacité à en fournir une représentation claire » (Styhre, 2004 : 181).

Mais, bien que les définitions précédentes nous apportent un certain éclairage, il nous faut retourner aux sources pour fonder davantage ce concept. Michael Polanyi (1966, 1969) ne fut pas le premier à introduire la notion de savoir tacite⁶², mais il a largement contribué à l'élaborer dans une théorie cohérente et significative, qui sert de référence à plusieurs ouvrages. Sa conception du savoir tacite nous apparaît porteuse de sens. Sa formule « *nous pouvons savoir plus que ce que nous pouvons*

⁶¹ Dictionnaire philosophique de l'Université de Waterloo. Accès : www.philosophy.uwaterloo.ca/MindDict ; en référence à Reber (1995); et à Polanyi (1958/1974). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago, University of Chicago Press.

⁶² L'idée de base d'un savoir inaccessible à la conscience, bien qu'abordée déjà par Platon dans son *Méno (Ménon* en français, voir plus loin), remonte au moins au 19^e siècle, avec les travaux de Helmholtz. Une autre formulation en a été faite plus récemment par Lashley, en 1956 (Reber 1995 : 15; cité dans Dictionnaire philosophique de l'Université de Waterloo).

dire » qui est bien connue réfère d'emblée au « non-dit et non encore explicité », à toute ces connaissances implicites qui peuvent être rendues explicites et conscientes dans les conditions appropriées. Mais nous allons voir que cette notion recouvre beaucoup plus que des savoirs non-exprimés ou inconscients, ou une « catégorie résiduelle » de savoirs qui, bien que très réels, restent le plus souvent inaccessibles.

Soulignons d'abord que Polanyi se distingue en concevant le savoir tacite, non pas comme une *forme de savoir* parmi d'autres, mais comme un *processus de la connaissance tacite*. Il parle ainsi de *Tacit Knowing*⁶³. C'est au départ des découvertes de l'époque par la *Gestalt psychology* que l'auteur élabore sa théorie : « [La *forme* (la *Gestalt*, ou le Tout) est] le résultat du modelage actif [*active shaping*] de l'expérience, qui est réalisé dans la poursuite de la connaissance. » (1966 : 6).^{64; 65} Pour lui, il n'y a pas d'opposition ou de dichotomie entre le savoir tacite et le savoir explicite. *L'acte de savoir* – le fait de connaître – englobe les deux « formes du savoir » ou dimensions de la connaissance : le « savoir quoi » et le « savoir comment », ce dernier n'étant *pas* assimilé au savoir tacite. Ces deux formes sont reliées et coexistent ensemble. Nous dirions, pour mieux traduire cette conception, que les deux formes – explicite et implicite – du savoir sont *liées dans un processus*

⁶³ Notons une difficulté de traduction liée aux significations rattachées par Polanyi aux mots *knowledge* et *knowing*. Le mot *savoir* se traduit en anglais par *knowledge*, tout autant d'ailleurs que le mot *connaissance(s)* (la connaissance, un état, et les connaissances, un objet). *L'acte de savoir* ou de *connaître* est mieux traduit par l'expression *knowing*. Nous pensons que, dans la pensée de Polanyi, *tacit knowing* ou *tacit knowledge* doivent se comprendre dans le sens large du mot *savoir*, plus entendu comme le *processus de la connaissance*. De façon générale, nous employons donc indifféremment, dans ce texte, les termes *connaissance* et *savoir* dans leurs sens plus large de *processus*.

⁶⁴ La *Gestalt psychology* a démontré que nous pouvons reconnaître une physionomie par l'intégration de notre connaissance de ses détails, sans pour autant être capable d'identifier ou de nommer ces détails; nous reconnaissons quelqu'un de familier, sans pouvoir dire à quoi ou comment nous le reconnaissons. Cette discipline explique que la perception d'une physionomie se réalise à travers l'équilibration spontanée de ses détails (les traits, etc.) qui ont impressionné la rétine ou le cerveau, sans reconnaissance consciente de ces détails. Polanyi fait une lecture différente de ce qui précède.

⁶⁵ Toutes les citations en français de Polanyi résultent de notre traduction libre. Sauf indication contraire, les soulignés (italiques) sont toujours de Polanyi.

dialectique, et qu'elles sont mutuellement contributives et constitutives, tant au niveau de leur sens, qu'au niveau de leur fonction.

Précisons ce qui précède. Le *savoir tacite* peut être appréhendé dans sa *structure fonctionnelle*, « *phénoménale* » et *sémantique*. Dans sa *structure fonctionnelle*, il combine deux « sortes de savoir », ou deux termes : *ce que nous ne connaissons pas* et *ce que nous connaissons*. Une relation fonctionnelle unit ces deux termes, puisque « nous connaissons le premier terme seulement en nous appuyant sur notre conscience de lui qui nous provient de notre attention au second » (Polanyi, 1966 : 10). Prenons un exemple simple : nous nous appuyons sur notre connaissance (implicite) d'une combinaison d'actions musculaires, pour pouvoir réaliser la performance d'une habileté sportive (explicite), en portant notre attention sur elle. Polanyi l'exprime ainsi : « *we attend from something for attending to something else; namely, from the first term to the second term of the tacit relation* » (p. 10). L'auteur qualifie ces deux termes de *proximal* et *distal*. Nous avons du terme proximal un savoir que nous ne pouvons pas dire. Ce terme constitue les éléments (ou les parties) du *Tout*, vers lequel nous portons notre attention (*attend to*), ce Tout étant lui-même le terme distal, qui est la forme ou le savoir global et explicite. *L'acte de savoir* s'appuie donc sur cette *relation fonctionnelle entre les deux termes* : nous connaissons en détournant notre attention (ou en nous éloignant) du terme proximal, constitué par les « éléments-détails » qui sont plus près de nous, plus « métaboliques » (ou corporels, incorporés ou incarnés). Nous le faisons afin de porter notre attention (ou de nous rapprocher) du terme distal, qui est plus loin de nous, plus global, qui est le tout ou la forme. En un mot, il est nécessaire de s'éloigner des détails, mais en même temps de s'appuyer sur notre connaissance tacite d'eux, pour pouvoir appréhender explicitement la forme globale, l'objet explicite de notre connaissance.

Appréhendons maintenant le savoir tacite dans sa *structure phénoménale*. Nous sommes *conscients* du terme proximal d'un acte de connaissance tacite *par*

l'apparition de son terme distal : « we are aware of that *from* which we are attending to another thing, in the *appearance* of that thing » (p.11). Autrement dit, nous connaissons cette chose dont nous nous détournons *pour pouvoir* nous tourner vers autre chose, *au moyen de* l'apparition de cette autre chose. C'est seulement par la connaissance de la forme globale (explicite) que nous pouvons connaître (implicitement) les éléments tacites sur lesquels elle se fonde. Et leurs significations sont ainsi inter-reliées : la signification que nous donnons au terme proximal nous provient du terme distal, car nous ne le connaissons que dans sa signification *en regard* du terme distal, et donc que dans sa relation à lui⁶⁶. Ce qui précède nous conduit à préciser la *structure sémantique* du savoir tacite.

Pour Polanyi, toutes les « significations tendent à être déplacées à *distance de nous* [*away*], et c'est là en fait [la] justification pour l'utilisation des termes « proximal » et « distal » pour décrire les premier et second termes du savoir tacite » (p. 13). Ainsi, le particulier est proximal, parce qu'il est plus près de nous. Il précède la connaissance de l'entité distale (et le sens qui lui est attribué), parce que sa signification tend à « s'éloigner de nous », c'est-à-dire qu'elle devient plus abstraite, et qu'elle résulte d'une *intégration* d'éléments de notre perception, plus immédiate et physique, de l'intégration de « ce que l'on sait » et de « ce que l'on ne sait pas ».

Ces trois aspects de la structure – fonctionnel, phénoménal et sémantique – conduisent à préciser un dernier aspect du savoir tacite, qui peut être déduit des trois premiers. *L'aspect ontologique* suggère ce qu'est fondamentalement la connaissance

⁶⁶ Pour illustrer ceci, Polanyi donne l'exemple (peut-être discutable d'un point de vue éthique) d'une expérience en psychologie comportementale, où les participants sont conditionnés à éviter un choc électrique lorsque certaines *syllabes sans signification* sont entendues. Les participants arrivent bien à reconnaître les « syllabes-choc » afin d'éviter de recevoir le choc, mais ils ne peuvent pas dire de quelles syllabes il s'agit. « L'expérience du choc » est connue *explicitement* par les sujets, et elle a toute leur attention. Les « syllabes-choc » sont *les parties proximales* qui signifient seulement l'« approche du choc », et n'ont de sens pour la personne *qu'en regard de son évitement* (qui est la tâche, le tout). (1966 : 10).

tacite : *c'est la compréhension et la conscience de l'entité constituée conjointement par les deux termes proximal et distal, en créant une relation significative entre les deux*. Polanyi le précise ainsi :

« Puisque la connaissance tacite établit une relation significative entre deux termes, nous pouvons l'identifier [la connaissance tacite] avec la *compréhension* [et conscience] de l'entité globale que constituent ensemble ces deux termes. Ainsi, le terme proximal représente les *éléments particuliers* de cette entité globale, et nous pouvons dire, en conséquence, que nous comprenons l'entité en nous reposant sur notre conscience de ses éléments particuliers, afin de porter notre attention sur [ou de s'occuper de] leur signification commune et reliée. » (p. 13).

Nous portons cette analyse un peu plus loin, sur un terrain qui viendra plus tard alimenter notre conceptualisation de l'apprentissage informel. *La perception et l'expérience corporelle* prennent une importance particulière dans le processus de la connaissance tacite. Chez Polanyi, la perception, reconnue comme un processus qui est en grande partie inconscient, provient d'abord d'une expérience corporelle et interne à l'individu, donc *subjective* par définition. Il y aurait ainsi des « racines corporelles » à toute pensée (dans le sens d'origines, de bases ou de fondements), incluant les pouvoirs créatifs les plus élevés.⁶⁷ Notre corps est l'ultime instrument par lequel sont *médiatisées* toute les connaissances externes, et nous dépendons de lui, tant pour notre conscience de nos contacts avec l'extérieur, que pour l'attention que nous pouvons porter aux choses qui s'y trouvent : « lorsque nous faisons fonctionner une chose en tant que terme proximal du savoir tacite, nous l'incorporons dans notre corps – ou élargissons notre corps pour l'inclure – afin d'arriver à l'habiter [*to dwell on it*]. » (p.16). Notons au passage que, comme l'avait fait Lave (1988a, b) avec d'autres arguments, Polanyi met en question par sa proposition l'idéal d'objectivité

⁶⁷ Plus précisément : « I said that by elucidating the way our bodily processes participate in our perceptions we will throw light on *the bodily roots of all thought, including man's highest creative powers*. (...) wherever some process in our body gives rise to consciousness in us, our tacit knowing of the process will make sense of it in terms of *an experience to which we are attending*. » (p. 15; souligné ajouté).

de la science positiviste de son époque, et questionne la valeur d'un « savoir objectif et détaché », érigé en vérité absolue. Si notre corps médiatise toutes nos connaissances externes, toute perception provient d'abord d'une expérience *subjective*, parce que corporelle et interne au sujet.⁶⁸ Cette position est aussi appuyée par l'épistémologie constructiviste, qui sera abordée à la section suivante.

Ainsi, le terme proximal (ce que nous ne pouvons pas dire) est « incorporé/incarné » (*embodied*⁶⁹) dans notre corps, et nous l'habitons autant qu'il nous habite. En conséquence, selon Polanyi, la seule façon de *connaître* quelque chose passe par l'*intérieurisation* de cette chose. Par exemple, intérioriser la « pensée logique scientifique », ou encore intérioriser des enseignements moraux, « c'est s'identifier soi-même avec ces enseignements, en les faisant fonctionner en tant que terme proximal d'un savoir moral tacite, tel qu'il est appliqué dans la pratique. » (p.17).

L'*intégration des éléments particuliers* (dans une entité globale), dont nous parlions plus tôt en regard de l'aspect sémantique du savoir tacite, est en soi une *intérieurisation* de ces éléments, qui nous permet d'accéder à leur compréhension.

Cette intériorisation « devient une façon de faire fonctionner certaines choses en tant que termes proximaux du savoir tacite, afin qu'au lieu de les observer en eux-mêmes, nous pouvons être conscients d'eux dans leur effet sur l'entité globale qu'ils constituent. Ceci nous fait réaliser que ce n'est pas en regardant les choses, mais en les habitant et les intériorisant, que nous comprenons leur signification conjointe. » (p. 18).

⁶⁸ Polanyi voit une autre conséquence à « l'objectivité scientifique ». C'est pour lui l'occultation d'une partie de la réalité, celle de la pensée tacite : « suppose that tacit thought forms an indispensable part of all knowledge, then the ideal of eliminating all personal elements of knowledge would, in effect, aim at the destruction of all knowledge. The ideal of exact science would turn out to be fundamentally misleading and possibly a source of devastating fallacies. (...) *the process of formalizing all knowledge to the exclusion of any tacit knowing is self-defeating.* » (p. 20; souligné ajouté).

⁶⁹ Nous avons choisi de traduire cette expression « embodied » de Polanyi, par celle de « incorporée/incarnée », afin de tenter de rendre la globalité du sens qui se retrouve dans l'expression anglaise (il s'agit le plus souvent de « *embodied knowledge* »).

Nous avons déjà soulevé que la dimension tacite de l'apprentissage informel nous apparaissait importante pour la compréhension du phénomène. Elle ouvre en effet, pour l'investigation de notre objet, sur la prise en compte de *ces choses que nous ne savons pas (encore) que nous savons, qui peuvent parfois et ultérieurement devenir conscients, lorsque l'opportunité nous est présentée d'y réfléchir et de les expliciter*. Dans cette perspective et avec Polanyi, puisque *nous savons plus que (ce que) nous pouvons dire*, nous concevons le savoir tacite en tant que *processus de la connaissance*, et nous précisons davantage ce dernier dans ce qui suit.

2.2.1.2 Le savoir tacite en tant que processus

L'acte de connaissance, dans cette perspective de la connaissance tacite, peut être vu comme un *modelage actif de l'expérience*, par lequel les deux dimensions ou « formes du savoir » (explicite et implicite) sont liées dans un *processus dialectique* : nous avons proposé que ces deux formes soient mutuellement contributives et constitutives de la connaissance. Le *processus* du savoir (ou de la connaissance) tacite se retrouve ici dans le mouvement entre le Tout (le terme distal, la forme) et ses éléments-parties (le terme proximal), et dans l'inter constitution des deux.

La *connaissance tacite* renvoie donc à la *compréhension* de l'*entité constituée par les deux termes*, et de leur *signification reliée*. Ainsi, on ne peut pas dire que notre savoir tacite se limite à cette partie *non-explicitée* de notre connaissance, cette partie obscure de ce que nous savons, mais qui reste généralement inaccessible à notre conscience. Il faut plutôt voir que les parties implicites et le tout explicite se sont inter-constitués, et continuent d'être interdépendants, dans un processus continu de connaissance tacite. Et, en conséquence, le « tacite » fait partie de toute connaissance, et est présent dans tout savoir, explicite comme implicite.

Pour l'étude de l'apprentissage informel chez l'adulte, et pour une théorisation du phénomène, il ne s'agit pas seulement de rendre explicite ce qui a été appris de façon informelle et réside souvent dans l'implicite. La théorie de Polanyi suggère qu'il

serait éclairant *de mieux saisir la relation qui unit ce savoir informel aux connaissances et apprentissages qui sont déjà explicites*. Il y a donc un défi important à tenter de comprendre comment un savoir implicite est – en tout temps – une *partie* contributive d'un savoir *global* explicite, et comment ce dernier dépend du premier dans la signification qu'il prend et la fonction qu'il occupe pour la personne adulte.

Ainsi, la connaissance de la forme globale explicite permet bien la connaissance implicite des éléments sur lesquels la forme est fondée, mais la signification de chacun reste *interdépendante*. De plus, la connaissance implicite des éléments *a précédé* la connaissance explicite du tout. Les deux restent cependant liées dans une relation dialectique, et ne peuvent exister l'une sans l'autre. Il faudra tenir compte de cette interrelation, et de *la connaissance tacite en tant que processus dialectique*, dans notre exploration de l'apprentissage informel.

Par ailleurs, parce que notre corps est l'instrument de médiatisation de toute connaissance, Polanyi a aussi proposé l'existence d'origines ou de « bases corporelles ou incarnées » à toute forme de pensée humaine. Les implications de cette proposition sont grandes, comme nous le verrons maintenant.

2.2.1.3 Le savoir tacite en regard du savoir pratique et du savoir théorique

Dans la théorie de la connaissance tacite, l'acte de savoir englobe à la fois le *savoir quoi* et le *savoir comment*. Si le terme distal, qui est le savoir global et explicite, est « plus loin de nous », c'est qu'il est davantage une abstraction, une construction théorique plus globale. Il s'est éloigné de notre connaissance intime et immédiate. Le terme proximal, constitué par les parties (tacites, intimes et immédiates) du tout global, est plus « près de nous » parce qu'il est premier, plus concret et élémentaire, et davantage lié – mais pas exclusivement, à notre sens – à nos impressions et perceptions « corporelles » et incarnées, à l'expérience directe. Le terme proximal est la base – première et élémentaire – qui a permis de constituer cette pensée globale plus abstraite.

S'il y a des « bases corporelles ou incarnées » à toute forme de pensée humaine, nous pouvons avancer qu'il y aurait aussi, par voie de conséquence, des « bases ou origines tacites » à toute pensée explicite, et des « bases ou origines explicites » à tout savoir tacite. En ce cas, l'étude de la pensée qui relève de l'explicite, et celle du savoir qui relève de l'implicite, ne peuvent encore une fois être entreprises que dans l'examen de la relation dialectique qui les unit et dans l'inter-influence qu'ils exercent l'un sur l'autre.

Ce qui précède révèle toute l'importance de l'apprentissage en pratique et de sa relation à la connaissance théorique. Polanyi a souligné que l'intériorisation des connaissances – leur transformation en un terme proximal – est le seul moyen de connaître. Il suggère qu'une théorie ne peut être apprise (c'est-à-dire *intégrée*) qu'en l'utilisant dans la pratique, car sa « vraie connaissance » repose dans notre habileté à l'utiliser. Ainsi, « ce n'est pas en regardant les choses, mais en les habitant et les intériorisant, que nous comprenons leur signification conjointe » (1966 : 18). L'auteur élabore cette idée avec l'exemple suivant :

« Pour formaliser les relations constitutives d'une entité globale, par exemple, les relations qui constituent un crapaud, cette entité, c'est-à-dire le crapaud, doit être d'abord identifiée de façon informelle par une connaissance tacite; et, en fait, la signification d'une théorie mathématique du crapaud repose sur son rapport continu avec ce crapaud, qui est toujours connu de façon tacite [*still tacitly known frog*]. (...) Et nous avons vu également que la véritable connaissance d'une théorie ne peut être établie qu'après qu'elle ait été intériorisée et abondamment utilisée pour interpréter l'expérience. » (1966 : 20-21; italique de l'auteur; souligné de nous).

Il propose en ce sens qu'une *théorie* est construite en s'appuyant sur *une connaissance tacite préalable*, et qu'elle ne peut fonctionner en tant que théorie qu'à l'intérieur de l'acte de connaissance tacite. Dans cette perspective, *une théorie ne peut être apprise qu'en l'expérimentant dans la pratique* : sa *vraie connaissance* se trouve dans *notre habileté à l'utiliser dans une dialectique entre savoir théorique et savoir pratique*. Ainsi, la connaissance théorique a besoin pour s'exercer de

s'appuyer sur une compréhension tacite (qui est incorporée/incarnée par l'individu), et aussi de s'appuyer sur l'*expérience*. C'est ce qui donne à cette connaissance toute sa signification et qui nous permet d'appréhender le monde. Nous dirons donc que la connaissance tacite, et l'expérience pratique sur laquelle elle s'appuie, sont essentielles à l'exercice du savoir théorique.

Une telle analyse suppose un rapport essentiel – *un rapport dialectique* – entre l'expérience et la connaissance théorique, qui a des implications pour l'apprentissage en pratique, souvent réalisé de façon informelle. Nous avançons *qu'apprendre véritablement, dans le sens de l'intégration et de l'intériorisation de nos savoirs, pourrait se réaliser de façon privilégiée par l'expérimentation et la pratique, et par la relation dialectique qui s'installe entre ces dernières et la connaissance théorique*. Le postulat sous-jacent à ce qui précède est que *la connaissance (des choses, d'une théorie) repose dans l'habileté à utiliser en pratique un savoir théorique, qui devient alors intériorisé, et est dès lors intégré dans le processus de connaissance tacite*.

Dans le prolongement de la théorie de Polanyi, nous verrons plus loin que la perspective de la *cognition située* (Lave, 1988a, b)⁷⁰ conçoit l'expérience, l'activité et la pratique quotidienne comme étant structurantes de l'apprentissage. Cette perspective s'appuie également sur la notion de *processus de construction dialectique* de la connaissance en pratique, où les personnes sont en relation dialectique avec leur activité (Lave, 1988a : 175). Le « savoir » est le produit d'un engagement actif de la conscience dans une relation réciproque avec le monde et son expérience, ce qui nous ramène à l'importance de la perception et de l'expérience corporelle dans le processus de la connaissance.

L'importance de cet aspect tacite, tel que nous en avons clarifié le sens, renvoie au

⁷⁰ Cette perspective au fondement de nos travaux sera élaborée à la section 2.2.3.

défi que va poser son explicitation. Nous nous attarderons davantage dans ce qui suit sur cet aspect. Nous réalisons pour ce faire une analyse de l'idée de « spécification des éléments particuliers » dans la conception de Polanyi, que nous rapprocherons de l'importante idée de l'*explicitation* des savoirs implicites et des savoirs d'expérience. Ceci va nous permettre d'élaborer davantage sur l'importance de la pratique pour l'apprentissage informel.

2.2.1.4 Le savoir tacite, l'explicitation et leur relation à la pratique : de Polanyi à Vermersch

L'idée de l'explicitation de l'apprentissage informel, en tant que savoir d'expérience, et celle de la réflexion sur l'action, nous proviennent de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2003; 2004; 2007) et des éléments théoriques sur lesquels il s'appuie. Nous allons relier ces éléments pertinents avec la pensée de Polanyi sur le savoir tacite, en particulier avec son idée sur la décomposition des parties constituant le tout global. Une mise en parallèle des conceptions de ces deux auteurs sera ainsi réalisée.

a) L'effet de la décomposition du tout en ses parties, ou la notion « d'explicitation » chez Polanyi

Nous pensons avec Polanyi que la connaissance de l'entité globale, dans sa relation aux éléments particuliers implicites, est une connaissance plus intégrée et bien plus significative que ne l'est celle des seuls éléments particuliers. C'est dans cette perspective qu'il avance que « la croyance [scientifique] que, parce que les éléments particuliers sont plus tangibles et réels, leur connaissance fournit une conception plus exacte des choses, est fondamentalement erronée » (1966 : 19). L'affirmation de Polanyi pourrait prendre son sens dans le contexte d'une éducation traditionnelle, qui privilégierait l'étude de savoirs isolés (les détails ou les parties), en omettant parfois de favoriser leur intégration dans un tout significatif pour l'individu. Ce dernier doit ensuite réaliser cette intégration par la pratique, et souvent (mais pas exclusivement) en contexte de vie quotidienne, par un réinvestissement des savoir codifiés parcellisés,

alors reconstruits en savoirs utilisables et significatifs⁷¹.

Bien que nous soyons d'accord avec l'argument précédent, nous questionnons *la généralité* de l'affirmation suivante, dont a découlé la première. L'auteur a avancé que *l'examen détaillé des éléments particuliers d'une entité globale aura vraisemblablement pour conséquence la perte de la signification des premiers*, ce qui peut fort bien causer la perte de la compréhension première et globale de l'entité :

« [E]xaminez attentivement les éléments particuliers d'une entité globale, et leur signification est effacée, l'entité est détruite (...) en concentrant son attention sur ses doigts, le pianiste peut temporairement paralyser son mouvement (...) le fait de le détailler méticuleusement peut détruire de façon irrévocable un sujet tel que l'histoire, la littérature » (p. 18-19).

Selon l'auteur, même si ces éléments peuvent être ensuite reconstruits pour retrouver leur signification et leur relation globale, les dommages causés par la spécification des éléments particuliers sont le plus souvent irrémédiables.

Notre expérience personnelle nous suggère que la décomposition d'une pratique qui est « implicite » en ses parties constituantes, ou le rappel à la conscience de ses éléments particuliers, peut parfois nuire à leur usage efficace⁷². Il nous apparaît cependant que la spécification des éléments particuliers implicites, que nous pourrions qualifier de « *va-et-vient* » *entre le particulier et le tout global*, ou encore de *déplacement du focus de l'attention entre l'implicite et l'explicite*, bien qu'il doive demeurer temporaire, devrait au contraire permettre *le plus souvent* d'acquérir une

⁷¹ Donnons un exemple de ceci : certains savoirs isolés et non-contextualisés, qu'on nous a enseigné dans les cours de géographie du primaire, tels que « les caractéristiques des « milieux humides » aux abords des cours d'eau », n'ont pris un sens « utilisable » pour nous que beaucoup plus tard, avec les nécessités de la vie quotidienne. Ce fut le cas lorsqu'ils ont pu être réinvestis dans un contexte global et significatif pour nous : la présence d'un milieu humide sur notre propriété nous a amenée à comprendre concrètement – et à apprécier – ces caractéristiques et leur impact sur la flore et la faune environnante.

⁷² Ce serait le cas pour un joueur de golf, ou pour un conducteur automobile par exemple.

compréhension plus grande du tout explicite auquel nous souhaitons porter notre attention. Le va-et-vient entre le spécifique et le global, qui renvoie pour nous à l'explicitation des savoirs implicites, résulterait *le plus souvent* en une augmentation de la compréhension du tout, lors du retour du focus sur lui. Ce focus devrait permettre une mise en perspective et une meilleure intégration des savoirs.

Ceci pourrait suggérer que l'apprentissage informel, notre objet d'étude, prend son origine dans cette dialectique (ce va-et-vient) entre le proximal et le distal, entre le particulier et le global, dans un effort pour décomposer des éléments implicites et les réunifier dans une gestalt différente, afin d'augmenter notre connaissance tacite. L'expression « *moi, je n'ai rien appris à l'école* »⁷³, souvent entendue chez des personnes hautement qualifiées en milieu de travail, pourrait dans cette perspective vouloir plutôt dire ceci : « *ce que j'ai appris à l'école, je n'en connaissais pas le sens [global] avant que je ne l'aie utilisé et réinvesti concrètement, en pratique, pour en trouver la réalité de l'entité globale* »... le savoir codifié devenant tacite, intériorisé finalement, au service de l'entité distale. Il nous semble en effet qu'il y ait un rapport qu'il nous faudra examiner entre la connaissance tacite, la pratique au travail et l'apprentissage informel.

L'auteur vient plus loin appuyer l'idée des bénéfices de l'explicitation, lorsqu'il propose que dans certains cas, après l'examen des parties, le retour au global puisse améliorer la signification originale. Par exemple, en gymnastique la performance physique peut être améliorée par l'examen des mouvements individuels, *lorsque cet examen est suivi d'une pratique soutenue*. Ou encore, l'étude des mots et de l'organisation d'un texte écrit peut en amener une compréhension plus profonde.

« Dans ces cas, le fait de détailler les éléments particuliers, ce qui en soi en

⁷³ Voir au chapitre 3 les références faites aux entrevues pilote que nous avons conduites avant la présente étude (Barrette, 2004).

détruirait la signification, sert de guide à leur réintégration subséquente, et par conséquent établit une signification d'eux qui est plus solide et plus juste. » (p.19)⁷⁴.

Notre propos se trouve de nouveau soutenu, de façon encore plus significative, par l'affirmation qui suit :

« Bien sûr, la réintégration tacite des éléments n'est pas la seule façon de retrouver leur signification, perdue par le focus de notre attention sur eux. L'analyse destructrice d'une entité globale peut être contrecarrée dans plusieurs cas par l'énoncé explicite de la relation entre les éléments particuliers. » (p.19).

Ce qui précède met pour nous en évidence le levier que constitue l'explicitation pour la personne, pour développer une vision plus profonde de son savoir tacite original, lui permettre de réaliser une meilleure intégration des parties dans un nouveau tout, en allant plus loin dans la compréhension de la relation qui les unit. Nous verrons plus loin l'approche retenue pour investiguer notre objet d'étude en s'appuyant sur ce rôle de l'explicitation. Mais nous allons déjà introduire dans ce qui suit les fondements théoriques de l'explicitation selon Vermersch (2003; 2004; 2007), car il apparaît nécessaire de les relier au savoir tacite, et à l'idée que le va-et-vient de l'explicitation semble partie prenante d'un processus d'apprentissage informel, tel que nous cherchons à le concevoir.

⁷⁴ Polanyi apporte d'autres exemples : il explique qu'on peut apprendre à utiliser efficacement une machine, sans comprendre comment elle fonctionne, mais que la compréhension qu'a l'ingénieur de la machine est beaucoup plus profonde; et encore, notre connaissance pratique de notre propre corps est bien moins révélatrice que la connaissance théorique qu'en a le physiologiste. Nous dirions plutôt qu'il s'agit là de deux niveaux de connaissance différents : le praticien comprend un « tout » qui est différent de celui du théoricien, chacun appréhendant la même réalité à des niveaux différents.

- b) L'explicitation, la posture réflexive ou abstraction réfléchie, et la connaissance en acte chez Vermersch⁷⁵

La technique d'explicitation élaborée par Vermersch (2003; 2004; 2007) sera utilisée pour la collecte des données dans cette étude.⁷⁶ Mais l'explicitation dans la conception de Vermersch nous apparaît être davantage qu'une technique d'entretien, c'est aussi une conception qui est le fruit d'une théorisation issue de son expérience de chercheur. Cette conception venant enrichir la théorie du savoir tacite, nous en présentons les fondements.

Vermersch suggère que toute action, qu'elle soit physique ou intellectuelle, contient une *importante part d'implicite*, qui réside dans *sa réalisation* ou *dans la pratique même* : cette part d'implicite est ce qu'il nomme le *savoir-faire en acte*, ou la *connaissance en acte*. À la base de cette perspective se trouve l'idée que, au moment où elle se réalise, *l'action est une connaissance autonome* qui contient une part importante de savoir-faire en acte non-conscient ou implicite (la pensée privée). Cette caractéristique de l'action est d'ailleurs un des obstacles à sa verbalisation, et donc à la prise de conscience de cette pensée privée qui contient des éléments liés à la pratique : les savoirs théoriques utilisés, les raisonnements réalisés, les buts poursuivis, les représentations, etc. Selon Vermersch, expliciter cette part d'implicite permet d'acquérir « une connaissance précise des démarches intellectuelles

⁷⁵ Il est important de préciser que la posture réflexive que nous introduisons ici ne s'inspire pas de l'importante tradition de Schön (1983/1994), avec sa notion de *praticien réflexif*, et sa distinction sur la réflexion *sur l'action* et *dans l'action*. Nous retenons ici la tradition issue de Piaget, à travers le traitement qu'en fait Vermersch (2003) pour le travail d'explicitation, et avec ses concepts de *réflexion sur l'action* et d'*abstraction réfléchie* (ou de *réflexion métacognitive*). Ce traitement est élaboré dans la présente section.

⁷⁶ Cette technique vise à mettre en évidence chez l'acteur les raisonnements mis en œuvre dans sa pratique au travail, par *l'analyse de sa pratique* et la *verbalisation du déroulement de son action*. Un retour sur les bases de cette perspective introduites dans cette section apparaîtra important au moment de l'analyse et de l'interprétation (chapitres 5 et 6), puisque le rôle central de l'explicitation et de la réflexion sur l'action a émergé des données examinées.

individuelles, mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche », qu'elle soit physique ou intellectuelle (2003 : 26).

Ces concepts de connaissance en acte et de savoir (pratique) pré réfléchi nous apparaissent très proches de ce que Polanyi appelle la connaissance incarnée/incorporée (*embodied knowledge*), même si Vermersch ne semble pas s'inspirer directement de cet auteur. Ils appuient l'idée avancée de l'importance de la pratique dans la réalisation de l'apprentissage informel.

S'inspirant de Piaget, Vermersch soutient que l'action est une connaissance autonome parce qu'elle existe, fonctionne et a ses propres buts, et ce sans nécessairement passer par une conceptualisation de celle-ci chez l'acteur. Il cite à ce propos Piaget, sur ce que ce dernier estime être l'un des principaux résultats de ses recherches :

« (...L)'action à elle seule constitue un *savoir autonome* et un pouvoir déjà considérable, car, s'il ne s'agit que d'un « *savoir-faire* » et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins *la source* de cette dernière, puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard, et souvent de façon très sensible, sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable, *bien que ne se connaissant pas lui-même*. » (Piaget, 1974 : 275; cité par Vermersch, 2003 : 72, note de bas de page 1; italique ajouté).

Tout en considérant les intentions de départ de Piaget, Vermersch étend le sens de sa pensée à la *construction de toute nouvelle connaissance chez une personne* (jeune ou adulte)⁷⁷. C'est ce qui amène Vermersch à proposer que la réussite en acte précède le plus souvent la conceptualisation, et que de plus :

« dans toute action, même la plus abstraite, la plus déjà conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part

⁷⁷ Ceci va au-delà du contexte où cette pensée a été formulée à l'origine par Piaget, c'est-à-dire pour ce dernier dans la genèse du développement de la pensée chez l'enfant, en regard « des conduites génétiquement antérieures à l'avènement des mécanismes de conceptualisation solidaires de la mise en place des structures opératoires plus élaborées » (Vermersch, 2003 : 72, note de bas de page 1).

de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée. » (2003 : 75).

Ceci présente une parenté avec l'idée de Polanyi, sur un savoir tacite non-accessible à la conscience (et sur celle, qui en découle, d'un va-et-vient dialectique entre savoir théorique et savoir pratique). Pour appuyer son propos, Vermersch relève l'idée de Piaget sur le décalage entre la réussite de la pratique, et la compréhension de ce qui en fait la réussite, dont le développement est *génétiquement plus tardif*. « Ce décalage fait partie des processus à la fois premiers (dans l'ordre de la genèse) *et en même temps toujours présents* » ce qui fait que nous sommes constamment « en décalage de prise de conscience, du fait de cette dissymétrie » (p. 76; italique ajouté).

Nous souhaitons cependant nuancer cette proposition de Vermersch, à l'effet que la réussite en acte précède *le plus souvent* la conceptualisation. Dans la foulée de la théorie du savoir tacite, nous pensons que cela peut être souvent l'inverse. Nous retenons cependant de Vermersch le fait que l'action (qui est tacite pour nous) contient des connaissances non-conscientisées, que l'explicitation peut mettre au jour, autant pour l'acteur que pour l'observateur. L'explicitation prend ainsi un *rôle formateur* pour l'acteur qui explicite, par la *réflexion* et la *réflexion métacognitive* qu'elle suscite (comme nous le verrons au chapitre 3, avec *les trois niveaux de l'explicitation*). Un rôle formateur similaire a bien été souligné dans les lignes qui précèdent à propos de l'effet de la décomposition du tout en ses parties (pour nous l'explicitation), qui peut amener la personne à développer une vision plus approfondie de son savoir tacite original, en réalisant une meilleure intégration des parties dans un nouveau tout.

En conséquence pour Vermersch, puisque l'action est une connaissance autonome, l'acteur n'a pas besoin pour réussir son action de « *savoir qu'il sait* » ou d'être *conscient des moyens de sa réussite*. Ce qui nous apparaît important est d'abord que *l'autonomie de l'action* vient pour lui du fait qu'elle est au départ *une connaissance en acte* qui *se suffit à elle-même*, et qu'elle est efficace *sans avoir à être*

conscientisée.⁷⁸ Ensuite, Vermersch souligne que cette conscientisation est le plus souvent le fruit « d'un véritable travail cognitif » (2003 : 73). Un *effort réflexif* ou une *réflexion métacognitive* est ainsi nécessaire pour que la connaissance en acte devienne conscientisée.

Vermersch suggère ainsi l'existence, d'une part, d'une *action qui est non-consciente* d'elle-même (la connaissance en acte) et, d'autre part, d'une *conscience réfléchie qui devient consciente d'elle-même et de son action* (suite à la réflexion). Cette idée de connaissance en acte rejoint la conception du savoir tacite. Cependant, le savoir non-conscientisé relève pour nous d'une *dialectique du savoir tacite*, et en conséquence il peut avoir déjà été conscientisé et conceptualisé dans le passé, pour être redevenu implicite dans l'action (par le retour des parties proximales au tout global et distal), ce qui est souvent à notre avis une condition essentielle à l'efficacité de l'action dans le quotidien⁷⁹. Vermersch souligne à cet effet que, chez les travailleurs hautement spécialisés ou les « travailleurs intellectuels », il y a souvent une nécessité de réflexion répétée et fréquente sur les savoirs théoriques qui soutiennent leur pratique, afin de l'améliorer et de la faire progresser (comme dirait Schön, 1983/1994). Ceci traduit pour nous un va-et-vient de déconstruction-reconstruction du savoir tacite, en

⁷⁸ Vermersch rappelle que « je n'ai pas besoin pour savoir, de savoir que je sais, et encore moins de savoir que je sais que je sais ». [Il peut ainsi] y avoir une dichotomie normale entre réussir et comprendre ». (2003 : 73; citant Spinoza [1661]). Notre entreprise dans cette étude sera cependant de faciliter chez l'acteur une prise de conscience de son action, au moyen de l'explicitation, et de la réflexion qu'elle suscite.

⁷⁹ Une *conscience réfléchie* de ce que nous faisons dans la pratique n'est pas, la plupart du temps, nécessaire à son efficacité. « Il est clair que nous n'avons pas besoin pour vivre, et même pour effectuer des activités complexes et expertes, d'avoir une conscience réfléchie de chaque moment vécu. Et c'est tout à fait fonctionnel de ne pas être encombré en permanence d'une vigilance qui exigerait de nous que chaque instant soit sous le regard de la conscience réfléchie. » (Vermersch, 2004 : 73). L'efficacité de notre pratique peut être entravée par une concentration sur nos savoirs théoriques au moment où nous sommes dans l'action. Polanyi montre que nous devons *concentrer notre attention sur le tout distal*, pour agir d'une façon fluide ... ce serait le cas pour une tâche complexe comme la conduite automobile, est accomplie efficacement que de façon implicite, dans la connaissance en acte, même si elle requiert au départ de nombreux savoirs théoriques.

vue de l'amélioration de la pratique.

Remarquons encore que les *savoirs pré réfléchis* sont un *non conscient lié à l'action qui est conscientisable* (comme les parties proximales du savoir tacite), qui relèvent non pas d'un inconscient freudien mais bien de ce qui est déjà acquis par l'acteur « sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc *antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience* » (p. 77; italique ajouté).⁸⁰ Conséquemment, pour Vermersch, l'acteur doit conscientiser son action et la conceptualiser pour pouvoir la verbaliser. C'est par la verbalisation de son action, rendue possible chez lui par l'adoption d'une « *position de parole incarnée* » et par la réflexion sur l'action, que ce dernier peut évoquer son *vécu effectif*, et accéder a posteriori à son savoir pratique pré réfléchi.

Les fondements de l'explicitation qui ont précédé, avec l'idée de nécessaires *réflexion et réflexion métacognitive* pour conscientiser la connaissance en acte, nous ont montré le *rôle clé de la réflexion sur l'action* pour mettre au jour l'apprentissage informel. Pour préciser l'origine de cette notion de réflexion sur l'action, Vermersch s'appuie sur une conception théorique de la conscience pré réfléchie et réfléchie, sur la fonction du retour réflexif, et sur la « *théorie de la prise de conscience* » de Piaget, ainsi que sur ses concepts d'*abstraction empirique* et d'*abstraction réfléchissante*.⁸¹

Un court ancrage à la théorie de Piaget chez Vermersch va nous faire voir *l'importance du retour réflexif piagétien dans la réflexion sur l'action propre à*

⁸⁰ Soulignons encore que, selon nous et avec Polanyi, un savoir implicite (ou connaissance en acte selon Vermersch) n'a pas *toujours* une origine antérieure à la prise de conscience et à la conceptualisation : cette construction des connaissances peut aussi être une « reconstruction », ou un rappel d'un savoir ancien conceptualisé, qui est redevenu tacite pour participer de la pratique efficiente.

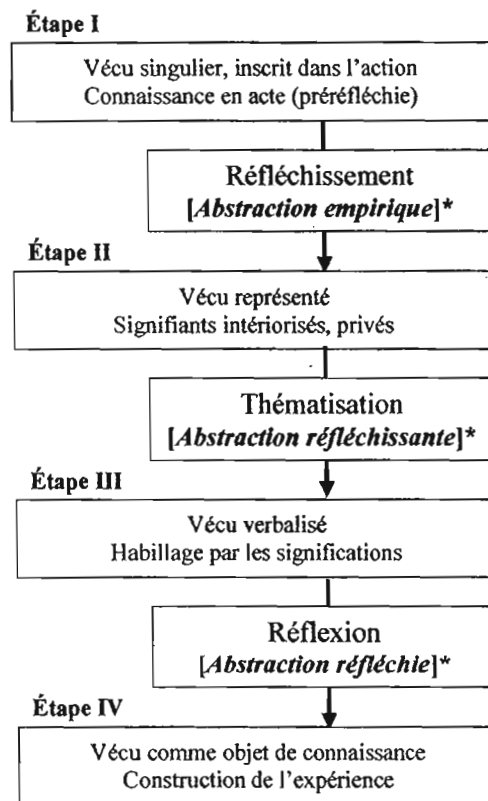
⁸¹ Vermersch amène ces concepts au niveau « plus avancé » de réfléchissement qu'il nomme *l'abstraction réfléchie*. Selon notre lecture, ce niveau semble avoir été élaboré par Vermersch, à partir de la pensée de Piaget sur le réfléchissement. Vermersch (2003) se réfère à l'ouvrage suivant : Piaget, J. (1997) *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. [Tome 2, XXXV, des EEG]. Paris : PUF.

l'explicitation. C'est pour en montrer la pertinence en regard de nos travaux que nous introduisons les quelques éléments qui suivent.

La réflexion fait appel à un processus d'intériorisation, qui se réalise par *une progression de la périphérie* (ce qui est le plus immédiatement évident pour le sujet, le but visé, le résultat ou les effets perceptibles, les données sensorielles les plus saillantes) *vers le centre* (successivement, les moyens permettant d'atteindre le but, et les raisons pour lesquelles ces moyens sont efficaces). La prise de conscience du sujet « se fait par étapes, en fonction d'un découpage des propriétés du réel qui n'est intériorisé que par paliers », des éléments les plus « perceptuels » vers les éléments les plus réfléchis ou conceptualisés. « À chaque étape, le processus d'équilibration par étapes est à l'œuvre » (Vermersch, 2003 : 78). Soulignons déjà que nous voyons une similitude entre ce qui précède et le processus de va-et-vient chez Polanyi, entre les parties proximales (plus incarnées/incorporées, proches de notre perception immédiate) et le tout global et distal, dans le savoir tacite. Le *travail d'explicitation* peut ainsi être situé dans ce *va-et-vient entre ce qui est réfléchi et la prise de conscience de ce qui est préréfléchi, ou implicite*.

Vermersch schématise cette perspective sur le réfléchissement, qui à la base de l'activité d'explicitation, dans le tableau 2 de la page suivante.

Tableau 2 : Modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi, selon Piaget (adapté du tableau 5 de Vermersch, 2003 : 80).



* Ajouts au tableau 5 de Vermersch (2003)

Le vécu inscrit dans l'action, les connaissances préréfléchies (étape 1), sont pour Vermersch le « point de départ, à la fois premier et toujours présent, de la construction des connaissances » (2003 : 80), c'est-à-dire que la connaissance préréfléchie est la *source permanente* de la construction de nouvelles connaissances. Le passage au *savoir expérientiel* (de l'étape 1 à 2) correspond au *vécu représenté*, passage qui s'opère à partir de son *réfléchissement* (par la réflexion sur celui-ci). C'est l'*abstraction empirique* qui est réalisée par le sujet à partir de son action et des *propriétés physiques du réel ou des objets*. Par la *thématisation* (passage de l'étape 2 à 3), le *vécu représenté* devient *verbalisé*, ce qui correspond à la *mise en mots du vécu* par la verbalisation de l'action. Il s'agit de l'*abstraction réfléchissante*, qui est opérée

par le sujet à partir des *propriétés de ses actions*. Les deux abstractions, empirique et réfléchissante, sont une activité cognitive de réfléchissement que le sujet opère activement, dans son interaction avec le monde. L'abstraction réfléchissante représente le « passage au plan de la représentation d'un contenu qui n'était qu'agi (...) il s'alimente au niveau du vécu et produit des objets de pensée plus ou moins conceptualisés, plus ou moins thématiques (c'est-à-dire inscrits dans un discours). » (2003 : 79).⁸²

Au niveau de *l'abstraction réfléchie* (passage de l'étape 3 à 4), c'est le vécu qui devient *objet de connaissance et de construction de l'expérience*. L'abstraction réfléchie est un processus qui *prend comme objet les repères* (qui ne sont pas le terrain, mais bien la carte du terrain), *construits par le réfléchissement et la thématisation* (étapes 1 à 2, et 2 à 3), et qui crée une puissante ouverture vers les connaissances abstraites. L'abstraction réfléchie s'opère à partir du *produit de l'abstraction réfléchissante*, ce produit étant formé *des objets de pensée élaborés à partir du vécu* : le sujet prend alors « pour objet de réflexion le contenu de la représentation, lui-même produit du réfléchissement » (p. 79). C'est ainsi que « même dans les activités les plus abstraites et théoriques, des savoirs pratiques sont de l'ordre du pré réfléchi, et assurent la production de connaissances abstraites » (p. 84).

Nous voyons avec ce qui précède que l'abstraction réfléchissante et réfléchie (ou *l'activité réflexive de l'acteur*) sont au fondement d'un processus d'explicitation de la connaissance en acte, que nous utiliserons dans l'opérationnalisation méthodologique de cette étude. Reprenons les éléments principaux qui seront retenus pour aborder notre objet. Par l'explicitation de sa conduite antérieure et la réflexion sur son action, qui permettent à l'observateur d'accéder à la pratique et de l'analyser, l'acteur peut

⁸² Par exemple, « le fait que je compte trois objets dans un sens (de la droite vers la gauche) puis dans l'autre, et qu'il y en a toujours trois, n'est pas une propriété propre aux objets, mais une propriété que le sujet peut abstraire à partir de son action de compter. » (p. 79).

mettre au jour pour lui-même son *action effective*, qui est un savoir préfléchi et implicite. L'explicitation suppose donc la mise en œuvre d'une *conduite de réfléchissement* dont l'objet est la réalité passée. Cette conduite est le point de départ d'un processus de prise de conscience et de conceptualisation du vécu de l'action, qui passe par l'*abstraction réfléchissante et réfléchie*. En l'exerçant, l'acteur a la possibilité de mieux comprendre et ainsi de perfectionner son « savoir-faire d'expérience ou pré-réfléchi », savoir-faire pouvant provenir d'un apprentissage informel.⁸³

2.2.1.5 En conclusion sur le savoir tacite, en lien avec l'explicitation : des pistes théoriques inspirantes

La connaissance tacite apporte un éclairage intéressant à la notion d'apprentissage informel. Elle nous fait voir que la dimension implicite de notre connaissance est constitutive de la dimension explicite, que les deux sont unies dans un processus dialectique de construction de la connaissance. Par ailleurs, nous avons montré avec Vermersch, qu'un processus d'explicitation pouvait participer d'une dialectique qui nous apparaît proche de celle du savoir tacite. Nous avons pu relier l'idée d'une connaissance incorporée/incarnée (« embodied knowledge »), à celle de la connaissance en acte, et avons souligné l'importance du travail de réflexion métacognitive et de la conduite réflexive propres à l'explicitation, pour conscientiser le vécu de l'action effective, et possiblement mettre au jour des apprentissages informels réalisés au travail. C'est donc avec cette perspective enrichie que nous aborderons l'examen de notre objet d'étude.

Nous concluons cette analyse sur un inspirant questionnement de Polanyi en regard

⁸³ Pour tenter de retracer des incidences d'apprentissages informels en milieu de travail, la conception décrite motivera l'aménagement de « situations réflexives » dans notre scénario de collecte de données, et l'usage des techniques de l'explicitation pour *appréhender a posteriori* l'action de l'acteur.

des implications de sa théorie. L'auteur nous soumet le « paradoxe du *Ménon* » tiré d'un ouvrage de Platon⁸⁴, à propos de l'expérience de « voir un problème » pour le scientifique, dans sa recherche d'une découverte.

Polanyi demande comment un chercheur peut-il *voir un problème*, puisque voir un problème consiste à *voir quelque chose de caché*, ou à *voir ce qui n'est pas visible* ? « [Voir un problème] consiste à avoir une indication de la cohérence d'éléments particuliers qui jusqu'ici ne sont pas encore compris, [ou à] voir les possibilités d'une compréhension que nous anticipons » (p. 21), sans pourtant avoir encore cette compréhension. On accepte ceci comme relevant du sens commun, sans pourtant remarquer la contradiction qui s'y trouve...

« [Selon Platon,] chercher la solution à un problème est une absurdité; car, ou bien vous savez ce que vous cherchez, et alors il n'y a pas de problème [*situation sans signification*]; ou bien vous ne savez pas ce que vous cherchez, et alors vous ne pouvez pas vous attendre à trouver quoi que ce soit [*situation impossible*]. (...) [Ceci] montre de façon concluante que si toute connaissance est explicite, c'est-à-dire qu'elle peut être clairement énoncée, alors nous ne pouvons pas connaître un problème ni rechercher sa solution. [... Par conséquent,] si des problèmes existent néanmoins, et si des découvertes peuvent être faites en les résolvant, nous pouvons savoir des choses, et des choses importantes, que nous ne pouvons pas dire. » (p. 22).

Pour Polanyi, le paradoxe mis en évidence par Platon montre l'absurdité de la recherche d'une solution à un problème, et démontre l'évidence de l'existence d'une connaissance tacite chez le scientifique. Ce qui résout le paradoxe du *Ménon*, c'est l'existence d'une *connaissance intime de quelque chose de caché*, que nous pouvons et qu'il nous faut encore découvrir.⁸⁵ Alors, *savoir qu'un énoncé est vrai* (comme les Coperniciens ont défendu la théorie héliocentrique pendant 140 ans, avant que Newton n'arrive à la prouver), c'est *savoir plus que ce qu'on peut dire*. Quand une découverte résout un problème, c'est qu'elle était fondée au départ sur des intuitions (une connaissance intime et tacite), dont l'ampleur était encore inconnue, non-explicitée. Il s'agit de la *connaissance tacite* de la solution à un problème ou d'une découverte. Comme nous pouvons connaître un problème, et être convaincu qu'il indique une réalité cachée, nous

⁸⁴ Une traduction du *Meno* de Platon peut être consultée sous : Cazeaux, J. (1999). *Ménon*. Paris: Librairie générale française.

⁸⁵ La solution proposée par Platon à ce paradoxe est que toute *découverte* serait un *souvenir d'une vie passée*. Explication qui n'a pas su rallier, semble-t-il, l'opinion générale au fil des siècles.

pouvons être conscients des implications cachées d'une découverte scientifique, et être confiants qu'elles pourront être démontrées. Cela est possible parce que nous percevons la découverte comme un indice, la manifestation d'une réalité cachée dont nous avons une vision, dont nous percevons la présence de façon tacite...

Ce qui précède suggère que le savoir tacite (en tant que processus et intériorisation) pourrait rendre compte de : 1. une connaissance valide d'un problème; 2. la capacité du scientifique à se pencher sur ce problème, guidé par l'intuition de la solution qui est proche; 3. une anticipation valide des implications encore indéterminées de la découverte à venir. L'acte de connaissance s'appuie sur (et dépend de) l'intériorisation d'éléments particuliers, auxquels nous ne portons pas attention, et donc que nous ne pouvons pas spécifier. Il dépend encore de notre effort pour détacher notre attention de ces éléments particuliers indéterminés, pour pouvoir la porter sur une entité globale qui les relie, d'une manière que nous ne pouvons pas définir. Finalement, on peut avancer que tout savoir est de même nature que la connaissance (le savoir) d'un problème, puisque nous pouvons savoir quelque chose d'aussi indéterminé qu'un problème, ou qu'une intuition, et parce que l'usage de cette faculté est un élément indispensable à toute connaissance.

Nous revenons maintenant, au-delà de sa dimension tacite, sur le concept d'apprentissage informel chez l'adulte en entreprise. Deux perspectives fondant notre conceptualisation sont ici retenues, le constructivisme et la cognition située.

2.2.2 Une épistémologie constructiviste pour concevoir l'apprentissage

Nous avons montré avec Polanyi que nous nous intéressons à l'apprentissage en tant que processus. Pour aller plus loin sur la caractérisation de ce processus, en lien avec l'action au cœur d'une étude comme la nôtre (apprentissage des adultes en milieu de travail), le constructivisme apporte un premier éclairage. Ce dernier s'intéresse en effet à :

« l'élaboration d'un modèle « rationnel » de l'activité cognitive, tant individuelle que collective, limitant ainsi son champ d'investigation au domaine de l'expérience et aux abstractions que l'on construit pour donner sens et relief à nos actions aussi bien conceptuelles que matérielles. Par là, le constructivisme se démarque radicalement des théories et modèles qui se concentrent sur les seuls produits de cette activité... » (Bednarz et Larochelle, 1994 : 8).

Comment se caractérise ce processus pour le constructivisme?

2.2.2.1 Quelques fondements du constructivisme qui éclairent notre objet

Le constructivisme, qui provient principalement de l'épistémologie génétique de Piaget⁸⁶, « voit en la connaissance une construction continue » (Piaget, 1970 : 10). Selon l'expression de l'auteur, *le sujet connaissant se construit lui-même, en construisant son monde* : l'intelligence « organise le monde en s'organisant elle-même. » (Piaget, 1937 : 311; cité par von Glasersfeld, 2004a : 20). Selon Gréco (1985), le constructivisme peut aussi être considéré comme une *épistémologie de l'innovation*, dans le sens qu'il suggère un accroissement et une transformation continus des connaissances chez l'individu. Dans cette théorie de la connaissance, *le progrès de la pensée n'est jamais achevé*, et résulte d'une *construction endogène ou interne à l'individu*. Dès ses débuts en 1858 avec Vico, suivi par Ceccato en 1964 et par Piaget dès 1937, cette épistémologie a remis en question une « conception traditionnelle » du monde, en proposant que « l'être humain – et l'être humain seulement – est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait » (Glasersfeld, 2004a : 13).

Le constructivisme propose aussi une conception de l'apprentissage dans laquelle l'*activité* du sujet joue un rôle central : son action est l'instrument initial de ses échanges et elle trouve son extension dans sa pensée conceptualisée. Le sujet est actif

⁸⁶ Avec les travaux de Vermersch (2003), nous avons vu que la théorie de la prise de conscience de Piaget inspire également cette étude, au niveau du rôle du réfléchissement dans l'explicitation. Nous revenons sur le thème de la *pensée réflexive dans le constructivisme piagétien* à la fin de cette section.

dans la construction de ses connaissances et de ses représentations du monde, et « pour les constructivistes, toute *communication* et toute *compréhension* sont affaire de *construction interprétative* de la part du sujet qui *fait l'expérience* de quelque chose » (Piaget, 1970 : 14 ; souligné ajouté). À travers son action, l'individu construit donc son monde externe autant que son monde interne. Nous trouvons là une idée centrale, présente aussi chez Vermersch, à travers le rôle que joue l'action dans la construction de connaissances.

Selon Piaget, le postulat commun des épistémologies « traditionnelles », de l'innéisme à l'empirisme, est la prédétermination de la connaissance, par le sujet ou par l'objet. Pour le constructivisme au contraire, la connaissance résulte d'interactions entre le sujet et l'objet, et relève donc à la fois des deux, mais non pas en tant que deux formes distinctes. Piaget parle plutôt d'une « double construction progressive [qui permet] l'élaboration solidaire du sujet et des objets » (p. 12), dans un double mouvement d'extériorisation et d'intériorisation⁸⁷. Autrement dit, « le sujet connaissant construit son monde en transformant sa relation avec le réel [et], à partir de connaissances déjà acquises, il pénètre de plus en plus (...) dans le monde réel et dans sa propre façon de penser » (Sinclair, 1987 : 155).

Le constructivisme ne recherche pas l'objectivité et n'adhère pas au postulat d'une réalité ontologique qui existerait indépendamment et en dehors du sujet; ou au postulat d'une *vérité objective et absolue*, qui existerait dans la réalité et qui attendrait d'être découverte. Glasersfeld (2004a) précise que le constructivisme conçoit la relation entre la réalité et la connaissance « comme une adaptation au sens fonctionnel » (p. 16) :

« [Le constructivisme] rompt avec la convention, et développe une théorie de la connaissance dans laquelle la connaissance ne reflète pas une réalité

⁸⁷ Notons que ce double mouvement se retrouve aussi dans le va-et-vient du savoir tacite chez Polanyi.

ontologique « objective », mais concerne exclusivement la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience. » (p. 20).

Ce concept d'*adaptation* est au centre du constructivisme. Pour Piaget, l'organisation de l'intelligence « est toujours le résultat d'une interaction nécessaire entre intelligence consciente et environnement [...] il caractérise cette interaction comme « adaptation » » (Glaserfeld, 2004a : 20). La notion essentielle d'adaptation nous amène à celle de *viabilité* de la connaissance : cette dernière est constamment confrontée au monde empirique (dont elle est dérivée), et elle résistera à cette épreuve si elle *fonctionne*, c'est-à-dire si elle est démontrée viable pour l'individu :

« L'adaptation des connaissances (...) se fait dans une dialectique entre les connaissances d'un sujet et la représentation qu'il se fait de la nouvelle situation à laquelle il est confronté et de son contexte. Les *processus adaptatifs* (*assimilation et accommodation*) qui conduisent à l'adaptation sont quasi permanents; ils peuvent entraîner la réfutation de connaissances non viables, leur modification ou leur réutilisation. » (Jonnaert, 2004 : 202-203; souligné ajouté).

Ces notions d'assimilation/accommodation, qui viennent soutenir l'importante idée d'adaptation du sujet dans le constructivisme, sont importantes pour nos travaux, car elles permettent d'éclairer comment une connaissance s'élabore et s'impose comme la plus valide pour un individu. C'est ainsi par ce processus d'*assimilation* (intérieurisation de l'« objet » ou de l'expérience à des schèmes existants) et d'*accommodation* (restructuration des schèmes pour tenir compte de l'expérience ou d'objets nouveaux, dans un mouvement d'extériorisation) que le sujet construit ses connaissances et réalise son *adaptation* aux situations rencontrées (Piaget, 1970). Pour le *sujet actif* dans la construction de ses représentations du monde (de ses représentations de choses déjà construites auparavant), « l'instrument d'échange initial [est] bien l'action elle-même » (p. 12). Chaque connaissance *résulte d'une action*, qui elle est toujours dirigée vers un but de construction de ses connaissances. La *validité* et la *viabilité* d'une connaissance sera établie par le *succès de l'action du sujet*. Dans la perspective constructiviste, « la notion de viabilité (d'une connaissance) se

substitue à celle de vérité », et elle ne s'appuie que sur le domaine expérientiel du sujet (von Glasersfeld, 2004b : 296).

De souligner que *le sujet est actif dans la construction de ses connaissances* et que *chaque connaissance résulte d'une action* nous ramène à l'importance déjà soulignée de *l'action pour l'apprentissage informel*. À cet égard, von Glasersfeld (2004a : 23) rappelle l'expression bien connue de Vico : « *verum ipsum factum* », ou « *le vrai est le même que le fait* » (*factum*, qui signifie *fait*, provient de *facere*, qui signifie *faire*). Selon Vico, « la seule manière de « connaître » une chose est de l'avoir faite, parce que alors seulement on sait quels sont ses composants et comment ils ont été assemblés (...) nous ne pouvons connaître que ce que nous construisons nous-mêmes » (p. 23). Cette idée centrale dans le constructivisme présente une parenté avec celles de Polanyi, à l'effet que la connaissance d'une théorie repose dans notre habileté à l'utiliser, et que le « savoir théorique » doit s'appuyer sur l'expérience pour pouvoir s'exercer (dans un va-et-vient dialectique, disions-nous). Ceci pose encore un rapport essentiel entre l'action (et l'expérience) et la connaissance, maintes fois souligné par le constructivisme, et qui met par ailleurs en évidence les liens entre les concepts d'assimilation/accommodation, et celui de la nécessaire *intérieurisation de nos savoirs* tacites chez Polanyi⁸⁸.

Des liens marqués entre les trois fondements théoriques principaux de cette thèse – l'épistémologie constructiviste piagétienne, la théorie du savoir tacite de Polanyi et la perspective de la cognition située (Lave, 1988a, b) – seront également retracés dans les pages qui vont suivre. Mais avant de revenir sur ces fondements, nous précisons notre position en regard de la dimension sociale du processus d'apprentissage et les choix théoriques que nous faisons.

⁸⁸ Le concept d'intériorisation est aussi utilisé chez Vygotsky (1978), mais dans la perspective des théories socioculturelles non-retenues dans cette thèse, comme nous le verrons par la suite.

2.2.2.2 Ce qui est retenu dans cette étude en regard du « fait social » dans l'apprentissage

Différents courants de pensée au sein même du constructivisme se sont distingués au fil du temps, chacun donnant au « social » et à « l'individu » un rôle particulier dans l'apprentissage. Notre propos n'est pas d'élaborer longuement sur ces distinctions, mais de *poser clairement les choix épistémologiques et théoriques qui sont au fondement de notre étude de l'apprentissage informel chez l'adulte*. Puisque ceci sera important pour notre cadre théorique, nous allons clarifier particulièrement la place que nous faisons à *l'aspect social* dans l'apprentissage.⁸⁹

Avec la perspective du constructivisme piagétien, nous pensons que le « fait social » est une *construction* du sujet qui construit et reconstruit son monde. En effet, « la société doit d'abord être analysée comme *un construit* si l'on veut expliquer et évaluer convenablement son rôle dans la construction ultérieure des concepts. » (Glaserfeld, 2004b : 295; souligné ajouté). Ainsi, les facteurs sociaux qui influent sur le développement de la personne font partie du contexte que le sujet s'est construit pour lui-même, sur la base de son expérience individuelle. Cette construction, cette représentation du monde social est toujours spécifique à l'individu qui la construit, même si on y trouve sans doute des correspondances avec les constructions d'autres personnes. Et, toujours en cohérence avec le constructivisme piagétien, nous pensons qu'il faut chercher à comprendre comment une personne assimile le « fait social » à la vision du monde qui lui est propre et unique. La pensée de Piaget à propos du « socio » constructivisme est précisée dans les lignes qui

⁸⁹ De l'interactionnisme social de Vygotsky (1978), au socioconstructivisme et au constructivisme radical, chacun présentant par ailleurs des orientations fort variées, en regard du primat du social ou de celui de l'individu. Dans la tradition de Vygotsky et du *matérialisme historique*, on tend à poser le *primat du social sur la personne*. Notre posture en regard de l'aspect social dans l'apprentissage informel prendra une importance particulière, qui n'est pas celle de cette tradition. Nous y reviendrons avec l'examen de la cognition située et des aspects collectifs de l'apprentissage (sections 2.2.3 et 2.2.4).

suivent, et ensuite notre propre position.

« Piaget ne conteste pas une intervention de l'environnement social sur le développement de la personne. Cependant, il estime que, dès que ces facteurs sociaux sont assimilés par le sujet à son propre répertoire et à des organisations existantes, plutôt que de définir les conditions sociales du développement il vaut mieux définir les conditions de leur assimilation par la personne. En d'autres termes, si Piaget ne nie pas l'importance des facteurs sociaux, il aborde ceux-ci à travers la construction que s'en fait la personne, puisque c'est à travers ces constructions que ces facteurs sociaux seront déterminants pour elle. Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de « socio » construction; l'expression serait redondante, puisque la dimension sociale, perçue par une personne, est aussi une construction par cette même personne. » (Jonnaert, 2004 : 5).

De son côté, Blaye (1989) précise que Piaget a reconnu au début de son œuvre (1932) le rôle causal des échanges sociaux dans le développement cognitif, mais c'est un aspect qu'il n'a pas développé plus avant dans ses travaux. Cependant, précisons que d'autres chercheurs de tradition constructiviste piagétienne ont mis en relief l'aspect social de la connaissance, en s'intéressant par exemple à la co-construction des connaissances (Bednarz et Garnier, 1989; Bednarz et Larochelle, 1994; Bednarz et autres, 1998; Larouche, 2000), et à l'interaction, l'échange social et la coopération, en lien avec le développement cognitif (Sinclair, 1987).

La posture socioconstructiviste choisit de privilégier les interactions de la personne avec l'environnement social dans le développement cognitif: « l'acte cognitif individuel n'est qu'un moment d'un processus complexe qui est aussi de nature sociale » (Doise, 1988 : 425; cité par Blaye, 1989 : 184). On pose ainsi le postulat du rôle constitutif que jouent les interactions sociales, par le biais entre autres du conflit socio-cognitif, qui est source de déséquilibre, de changement et qui est le moteur du développement (Blaye, 1989). Dans cette perspective, les progrès individuels résultent non seulement de la maîtrise individuelle (comme le dirait Piaget), mais des actions coordonnées et « d'une intériorisation des instruments cognitifs ainsi co-élaborés » (p. 187). Dans cette même veine, Gréco (1985) a aussi souligné les

discussions soulevées par Riegel et d'autres, qui soutiennent « qu'il est contre nature de décrire le développement par des seuls facteurs internes, dans la mesure où le développement s'inscrit dans un milieu social historiquement et culturellement marqué » (p.50). Nous ne souhaitons pas débattre ici du primat du social ou de celui de l'individu, ce qui dépasserait le cadre de cette thèse. Précisons seulement notre point de vue et ce que nous retenons comme étant au fondement de nos travaux. Nous pensons en effet que ce qui précède n'est pas en contradiction avec le constructivisme piagétien, qui ne nie pas, nous l'avons indiqué, l'importance des interactions sociales, bien qu'elles ne soient pas placées au centre de la construction des connaissances.

Il faut selon nous retenir que, dans l'épistémologie constructiviste, la société n'est pas conçue comme un fait ontologique pouvant générer des structures conceptuelles chez l'individu : le monde social est d'abord une construction de la personne. Ainsi, la construction du *concept d'autrui*, selon Kant et en accord avec Piaget, ne peut se construire *qu'à partir de l'expérience de la personne* :

« [L]a seule possibilité de se construire le concept d'un autre sujet est d'imputer la subjectivité, dont on fait soi-même l'expérience, à une autre entité qu'on isole dans son champ d'expérience. [...Donc,] chaque individu doit se construire sa conception de la société dans laquelle il agit et (...) l'interaction est, pour cet individu, une affaire assez différente de l'interaction dont peut parler un observateur. » (Glaserfeld, 1989 : 370).

Pour sa part, Piaget souligne ceci à propos du problème des relations entre le sujet et l'objet (qui est aussi social) :

« [S]i l'organisme constitue le point de départ du sujet avec ses opérations constructives, il n'en demeure pas moins un objet physico-chimique parmi les autres, et obéissant à leurs lois même s'il en ajoute de nouvelles. C'est donc par l'intérieur de l'organisme et non pas (ou pas seulement) par le canal d'expériences extérieures que se fait la jonction entre les structures du sujet et celles de la réalité matérielle. [...] Ce qui] revient à dire que ses instruments opératoires sont nés, grâce à l'action, au sein d'un système matériel qui a déterminé leurs formes élémentaires. Cela ne signifie pas non plus que de tels instruments sont limités d'avance et asservis à la matière, puisqu'en s'ouvrant sur le monde intemporel des possibles et de l'inobservable ils la dépassent de

toutes parts. » (1970 : 74-75).

Piaget indique clairement sa posture épistémologique dans ce qui précède, à laquelle nous adhérons et que nous reprenons pour notre propos. Le sujet intériorise ses expériences, et les construit en se construisant lui-même, à partir de l'intérieur de « l'organisme physico-chimique » qu'il est. Dans la conception de Piaget, il n'est pas plus *surdéterminé* par son expérience sociale, qu'il ne l'est par son patrimoine biologique. Le sujet humain *s'adapte* au monde (au moyen de l'assimilation et de l'accommodation), en s'appuyant sur une *viabilité* toujours renouvelée de ses stratégies. Par son pouvoir d'abstraction, en partant de l'action, il peut se reconstruire lui-même et reconstruire son univers à l'infini, car « la connaissance procède au départ d'actions matérielles pour aboutir en fin de compte à l'intemporel et à une ouverture sur l'ensemble des possibles » (p. 113), au moyen d'un « processus qui débute dès les racines organiques pour se prolonger indéfiniment » (p.75).

Dans le cadre de cette étude, le constructivisme piagétien est au fondement d'une première caractérisation du processus d'apprentissage informel. Nous en retenons notamment les concepts centraux d'adaptation (dans un processus d'assimilation/accommodation), de viabilité de la connaissance, ainsi que le rôle central de l'action et de l'abstraction. En regard de la place du « fait social » dans l'apprentissage, il reste pour nous important comme nous le verrons par la suite. Toutefois la caractérisation de cette place du social dans l'apprentissage, à travers notamment le rôle des autres et du groupe, devra être cohérente avec cette posture épistémologique constructivisme que nous retenons, ce que ne peuvent permettre de faire par exemple les théories socioculturelles développées par Vygotski. Nous nous inspirerons largement en ce sens de la théorie de la cognition située (Lave, 1988), dont nous devons aussi nuancer certains des postulats. Nous avons posé que, pour nous comme pour Lave, la pensée se construit dans une dialectique entre la personne, sa pratique et la situation. Mais, puisque le social est d'abord pour nous un construit de la personne, dans la représentation qu'elle se fait du monde qui l'entoure, c'est en

dernière analyse une *dialectique d'inter-construction entre la personne et son expérience* qui détermine l'apprentissage.

Soulignons un dernier élément d'importance soulevé par l'épistémologie constructiviste, en regard de *l'importance de la pensée réflexive* dans le développement de la connaissance. Nous avons vu que le constructivisme place la *personne* au centre de son apprentissage, en tant que sujet actif et responsable de la construction de son propre monde. Glasersfeld (2004a) rappelle que :

« [N]ous construisons la plus grande partie de ce monde inconsciemment, sans nous en rendre compte, simplement parce que nous ne savons pas comment nous le faisons. Mais *cette ignorance n'est pas du tout nécessaire* (... puisque) on peut étudier les opérations au moyen desquelles nous constituons notre expérience du monde, et que la conscience d'effectuer ces opérations (...) peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux. » (p. 13-14 ; italique ajouté).

La notion de réflexivité suggérée dans ce qui précède nous apparaît inspirante, en ce qu'elle ouvre sur un monde de possibles pour l'esprit humain, et sur les possibilités de constructions et de re-constructions de nos conceptions par l'usage de la « conscience de nos actions ». C'est aussi dans cette voie que nous guidait Vermersch (2003), avec les idées de *réflexion sur l'action* pour mettre au jour le *savoir préfléchi* (ou connaissance en acte), dans le processus d'explicitation. Avec ce que nous avons déjà relevé à propos du savoir tacite et de l'impact de l'explicitation, ceci montre l'importance que prendra la conduite réflexive propre à l'explicitation dans notre étude de l'apprentissage informel.

2.2.3 Perspective de la cognition située : une conception de l'apprentissage en milieu de travail au fondement de la recherche

Nous avons vu au chapitre 1 que les investigations de Lave (1988a, 1988b, 1996),

réalisées dans des « contextes » variés de la « *vie quotidienne en action* »⁹⁰, ont montré que les pratiques arithmétiques étaient spécifiques à une situation donnée et se modifiaient d'une situation à l'autre, traduisant une « non-continuité » de l'activité entre les différents contextes. Ces constats, qui contredisaient les courants théoriques de l'époque sur la cognition, ont donné lieu à la « théorie de la cognition située », où la cognition est conçue comme étant spécifique à la situation, fonctionnant comme un « réseau d'interrelations [dialectiques] entre la pensée de la personne en action, et le monde dans lequel elle agit » (1988a : 3)⁹¹. Nous allons examiner plus avant cette théorie, qui est éclairante pour notre objet d'étude, dans la mesure où elle vient préciser notamment les liens entre l'activité de la personne et le contexte d'apprentissage.

2.2.3.1 Positionnement épistémologique et théorique de la cognition située

Les études menées par Lave l'ont conduit à questionner fortement l'affirmation du courant théorique d'orientation positiviste-cognitiviste de cette époque (qu'elle nomme aussi fonctionnaliste), selon laquelle il existerait une « continuité cognitive inter situationnelle » (*cross-situational cognitive continuity*) (p. 46) : selon cette affirmation, l'activité de la personne serait relativement uniforme entre les différents contextes, et les outils cognitifs qu'elle utilise demeureraient relativement stables d'une situation à l'autre. Les travaux de Lave confrontaient ainsi la validité du concept de « transfert d'apprentissage », qui présuppose que les savoirs et stratégies cognitives, une fois décontextualisés (en situation traditionnelle d'apprentissage ou en laboratoire), prennent un caractère universel et sont généralisables à toutes les situations.

⁹⁰ Voir plus loin les précisions sur cet important concept de « *vie quotidienne en action* » pour la théorie de la cognition située, ainsi que celles sur la notion de « contexte ».

⁹¹ Notons que toutes les citations *en français* de Lave (1988a) résultent de notre traduction libre, qui fut aussi validée par nos pairs. Celles de Lave (1988b) proviennent d'un texte déjà publié en français.

La perspective développée par Lave constitue ainsi une importante rupture épistémologique et théorique face aux postulats des théories positivistes-cognitivistes énoncés dans ce qui précède, où l'apprentissage se conçoit comme une *activité mentale décontextualisée*, qui est suivie d'un *transfert des acquis* vers la pratique, et qui est exercée par un individu conçu comme étant *séparé du monde extérieur*. Lave a montré par ses recherches le caractère situé des stratégies cognitives mobilisées par les personnes, et donc le caractère situé de l'apprentissage.⁹²

Cette position théorique se situe en continuité avec l'épistémologie génétique (constructivisme piagétien) : elle propose que l'acquisition des savoirs n'est ni isolée du monde social, ni entièrement soumise à lui; et qu'elle n'est ni entièrement subjective et individuelle, ni indépendante des situations et contextes qui la structurent. Dans la cognition située, l'apprentissage est un *processus* qui se réalise *en situation*, à travers *la pratique* (et donc *dans l'action*), par un acteur conçu comme une *personne agissante en relation dialectique avec son activité, sa pratique et la situation*. Elle s'intéresse particulièrement à « *l'activité quotidienne en action (everyday)*, et [à] *sa constitution dans les relations entre le système social et l'expérience individuelle* » (Lave, 1988a: 14; souligné ajouté).

L'un des fondements de la cognition située est donc en rupture avec les notions de « transfert d'apprentissage » et de « séparation des fonctions cognitives d'avec l'expérience concrète, l'action et le contexte ». Dans cette lancée, Lave remet en question la conception (selon elle largement partagée par ses contemporains) d'une

⁹² L'usage du terme « cognition » en français est plutôt récent. Il réfère en philosophie à « connaissance », dans le sens du *processus de la connaissance* (Dictionnaire Petit Robert, 2001). Une autre source précise ce qui suit : « Bien que pour certains auteurs, le terme « cognition » désigne aussi bien les connaissances acquises que les processus permettant leur acquisition et leur manipulation, il est d'usage de réserver le terme à l'activité qui conduit à la connaissance », soit à l'apprentissage (Office de la langue française; Accès : www.granddictionnaire.com). Suite à notre analyse de sa posture théorique, nous sommes d'avis que, pour Lave et dans le cadre de sa théorie, la *cognition* désigne le *processus de connaître*, et qu'il incorpore comme tel la notion d'apprentissage.

« réalité ontologique et objective » d'une part, mais aussi d'un « savoir expert » situé à l'opposé du « savoir de sens commun » et du « *everyday thinking* ». Examinant les origines historiques et théoriques de cette conception, elle soulève le fait que « la dichotomie « corps-esprit » qui sous-tend ces épistémologies a fourni un appui pour [...une dichotomie] entre le mode de pensée rationnelle et scientifique et (...) la pensée « primitive », non-rationnelle ou irrationnelle. » (1988a : 78). Dans cette conception, la pensée « rationnelle et scientifique » est valorisée, et la pensée « profane » ou « des gens ordinaires » est dévalorisée. Ceci conduit l'auteure à développer une théorie des acteurs « inscrits dans le temps et dans l'espace, agissant de façon réflexive et interactive sur le monde dans lequel ils vivent et qu'ils modèlent en même temps » (1988b : 98), c'est-à-dire une « *theory of the social actor in the lived-in world* » (1988a : 13), ce qu'elle appelle encore le « *Outdoor Psychology* » (de Geertz, 1983; cité par Lave, 1988b : 91).

Cette perspective cherche donc à revaloriser les modes de pensée « ordinaires » de la *personne-agissante dans le quotidien*,⁹³ notamment par l'usage du terme « *everyday* » (« quotidien » ou « de tous les jours »). En second lieu, elle place la pratique et l'activité situationnelle au cœur de l'apprentissage (*cognition in everyday practice*)⁹⁴.

⁹³ Pour Lave, la culture occidentale a ainsi hiérarchisé « la science » par rapport à « la pratique quotidienne », et les modes de pensée respectifs du « professionnel expert » et des personnes « profanes » (*layperson*) (ce qui va dans le même sens que Polanyi). Ainsi, dans ses travaux, l'usage du terme « *just plain folks* » (*jpf*) vise à montrer une double ironie : celle d'une condescendance et d'une distanciation « colonialiste » face à la pensée populaire, propres à la psychologie et à l'anthropologie de l'époque; ensuite, celle de l'acceptation de l'appellation par les *jpf* eux-mêmes, montrant leur croyance mythique en une pensée scientifique *au-dessus de la pensée quotidienne*.

⁹⁴ Ces expressions de « *lived-in world* », « *everyday practice* » ou « *knowledge-in-practice* », indiquent encore ce positionnement théorique qui vise à valoriser l'acteur, sa pratique, et la vie quotidienne comme lieu privilégié de cette pratique. Selon Lave, les propositions positivistes-cognitivistes excluent l'idée d'une *relation dialectique* (de co-construction) *entre la personne, sa pratique et son environnement*, et posent évidemment la dualité sujet/objet. Lave souhaite déplacer le focus de cette dualité, vers les *rapports* (de co-construction) *entre le sujet et l'objet*. Le concept retenu de *vie quotidienne* désigne « ce que les gens font dans les cycles d'activités ordinaires » de leur quotidien : enseignant et élèves engagés dans une activité en classe, mère de famille faisant ses courses, ou scientifique occupé à sa recherche. L'intérêt théorique de la cognition située porte sur *toute activité des*

La cognition située introduit une conception de l'apprentissage en tant qu'activité située, à travers laquelle l'adulte (comme la personne au sens large) apprend dans et par sa pratique quotidienne. Elle présente en ce sens un intérêt important pour notre étude de l'apprentissage informel. Elle conçoit que tout apprentissage, qu'il soit formel ou informel, est toujours situé et contextualisé.

La cognition située *se situe* ainsi dans le courant plus large des *théories de la pratique sociale*⁹⁵ (nous allons voir qu'elle *s'en distingue également*, et de façon notable). Les théories de la pratique sociale cherchent à dépasser le dualisme sujet-objet, et mettent en question à la fois la surdétermination du sujet par l'objet social, et la subjectivité de la personne posée comme évidente et inhérente. Selon Lave, il s'agit d'un ensemble diversifié de théories qui reconnaît *le caractère dialectique des rapports de la personne avec le monde*, acceptant de ce fait « le caractère partiellement déterminé et partiellement déterminant de l'action humaine [et] soulignant l'effet des pratiques sur la structure et inversement » (1988b : 106-108).

Mais il importe de préciser que l'auteure *se distancie clairement des théories de la pratique sociale*, ce sur quoi nous la rejoignons, *en déplorant les limites de leur conception trop purement « sociale » de la cognition*⁹⁶. Lave considère que le savoir mis en pratique, et constitué dans les situations de pratique, est « le meilleur vecteur d'acquisition du savoir dans le monde de tous les jours. » (p. 105). L'apprentissage, dans cette perspective, est situé et construit dans l'action, mais il est aussi « *distribué* », c'est-à-dire qu'il *recouvre tout autant la personne, son activité, et le contexte*. Ainsi, « l'unité pertinente d'analyse » est pour l'auteure *la personne entière*

personnes dans leur vie de tous les jours (1988b : 106).

⁹⁵ Les théories de la pratique sociale ont des racines éclectiques, avec entre autres Bourdieu (1972), Comaroff (1982), Giddens (1979, 1984), Marx, Ortner (1984) et Sahlins (1976, 1981); (cités dans Lave, 1988b : 104-108; et 1988a).

⁹⁶ Selon Lave, c'est le cas par exemple de Giddens, pour qui les acteurs « importent des « schémas typifiés » dans les situations de tous les jours » (1988a : 109).

en action, agissant dans les contextes de cette activité. Son optique déplace les limites de l'activité humaine, à la fois « en dehors de la tête des gens », et :

« au-delà du prétendu acteur économique, vers des personnes engagées dans le monde pour toutes sortes de « raisons ». (...) Ces [théories sociologiques de la pratique] persistent à faire de la culture, de l'acquisition du savoir et de la mémoire une intériorisation du passé, les fermant ainsi à toute investigation au-delà de leurs « manifestations » dans l'action présente. » (1988b : 109).⁹⁷

L'idée déjà formulée de la *personne entière en action* comme unité principale d'analyse, et cette *distanciation par rapport à la prépondérance du social* dans le courant des théories de la pratique sociale, sont des aspects de la cognition située qui sont importants pour notre cadre théorique et nous y reviendrons.

Par ailleurs, l'idée évoquée dans la citation précédente des « raisons » ou motivations de l'apprentissage est à relier aux notions « *everyday* » et « *just plain folks* » déjà relevées. Ces motivations des « gens ordinaires » sont selon Lave « multiples, construites pour des raisons toujours spécifiques [à la situation] et beaucoup plus complexes qu'on ne le croit » (1988b : 108). Pour l'auteure, une vision linéaire de l'action typique des théories de la pratique sociale, action qui est dirigée vers des buts étroits et préétablis (purement utilitaires), ne résiste pas à l'examen. Les motivations pour l'action sont *construites dans l'action*, et l'action « is not « goal directed » nor are goals a condition for action » (p.183). Au contraire, la motivation de l'action est une « attente » *générée dans l'action et face à elle*, et elle n'est donc ni entièrement intérieure à la personne, ni seulement extérieure à elle.⁹⁸ Une telle vision *redonne*

⁹⁷ Nous pensons que la cognition située s'éloigne en ce sens, et de façon notable, d'une conception de l'apprentissage qui postule un « primat du social sur l'individu », qu'on retrouve selon nous dans les théories socioculturelles de l'apprentissage (Vygotski).

⁹⁸ En ce sens, l'activité et les attentes sont générées simultanément, et la signification de l'activité est liée à l'action même : « Expectations, dialectically constituted in gap-closing processes, enable activity while they change in the course of activity, backward and forward *in time and at the same time*. » (p. 185). Lave est encore ici en rupture avec les théories de la pratique sociale, qui ne voient selon elle que des motivations strictement « utilitaires » et personnelles à l'action humaine.

encore à l'acteur l'auto-détermination de ses actions dans la cognition située.

Nous allons examiner dans la section suivante la conception de l'apprentissage en tant que *processus de construction dialectique*, dans la cognition située.

2.2.3.2 L'apprentissage conçu comme un processus de construction dialectique de la connaissance en pratique

La cognition située, tout en se distinguant autant des théories positivistes-cognitivistes que de celles de la pratique sociale, suggère une vision renouvelée de l'apprentissage pour notre étude. Elle conçoit l'apprentissage en tant que *processus de construction dialectique de la connaissance en pratique* (1988a : 175), et rejoint ainsi la conception de Polanyi, à propos du savoir tacite conçu comme processus dialectique de la connaissance. Les « personnes agissantes » s'insèrent dans une constante relation dialectique avec leur activité, relation qu'elles initient et réinventent dans chaque situation.

Pour Lave, la pratique et l'apprentissage ont un caractère dialectique. L'« activité en déploiement (*unfolding activity*) est une « structure-en-processus » [ou « en développement »] (*structure-in-process*) » où l'activité présente un caractère « auto-générateur » et ouvert » (1988a : 148). Notons que la relation dialectique est davantage qu'une relation réciproque ou causale entre deux termes : par exemple, dire qu'un étalage d'épicerie influence le choix de l'acheteur, alors que ce choix influence la manière dont le magasin fait l'étalage de ses produits, est une relation causale, et non dialectique. La relation dialectique existe lorsque les éléments qui la composent (dans notre cas l'acteur, son activité, et le monde qu'il expérimente) sont co-crésés, dans une relation où ils sont *mutuellement constitués et contributifs les uns des autres*⁹⁹. Dans cette vision d'une « activité en déploiement » en tant que « structure-

⁹⁹ Nous verrons un exemple de cette relation dialectique, avec l'épisode de l'achat des pommes

en-développement », ouverte dans le temps et en construction, on trouve l'idée que l'activité de la personne en action constitue un phénomène qui engendre ce qu'elle nomme des « champs d'action », où se créent des expériences variables selon les situations : « unfolding activity is an open-ended structure in process (...) generating fields for action » (1988a : 148). Une activité ne se réalise pas en vase clos, mais dans une relation dialectique avec son contexte et la situation. Voici un exemple éclairant de ce processus, rapporté par l'auteure :

La justesse des calculs au supermarché n'est pas un processus linéaire, mais doit être vue comme « the resolution of dilemmas through gap-closing activity, that is as a dialectical relation which seamlessly joins means and ends, resolution shapes and snag repair. (...) The "logic" of quantitative relations is generated by person-acting in activity, and if their meaning blurs or is dissolved, the problem would simply cease to exist. (...) Gap-closing processes of arithmetic require that calculating occurs in dialectically iterative « rounds ». Multiple rounds are possible because the problem solver acting in setting generates problem and resolution shape at the same time and each entails the other. Since they are mutually constitutive, they change together. (...) Errors, which are frequent in early rounds, can therefore be recognized and instruct. They are part of the dialectical process of arriving at a resolution. » (p. 167).

La résolution du problème est ainsi un *processus dialectique* qui peut être qualifié d'*itératif* et de *transformationnel* :

« "Problem solving" is part of an articulatory phenomenon constituted between persons-acting and the settings of activity. (...) In the theoretical terms developed here, person-acting and settings, in activity, together generate dilemmas and resolution shapes. Moreover, they do so simultaneously. (...) These relations are, finally, generative and dialectical in nature. » (p. 159; 169).

Également, le savoir n'est pas un produit factuel, ni un recueil de connaissances emmagasinées dans l'esprit, telle une encyclopédie ou une boîte à outils. C'est un *processus simultané de connaissance en acte et de transformation du monde*, le

rapporté de l'étude de Lave (voir la section 2.2.3.3), où le problème de math et sa résolution seront mutuellement constitutifs.

*résultat d'un engagement actif de la conscience dans une relation dialectique avec le monde*¹⁰⁰. Nous présentons dans ce qui suit la conception de Lave sur cette relation dialectique de la personne-agissante avec son activité et le contexte.

2.2.3.3 Dialectique de la personne-agissante en activité avec le « monde expérientiel du quotidien en action » : l'impact des différents « niveaux de contexte »

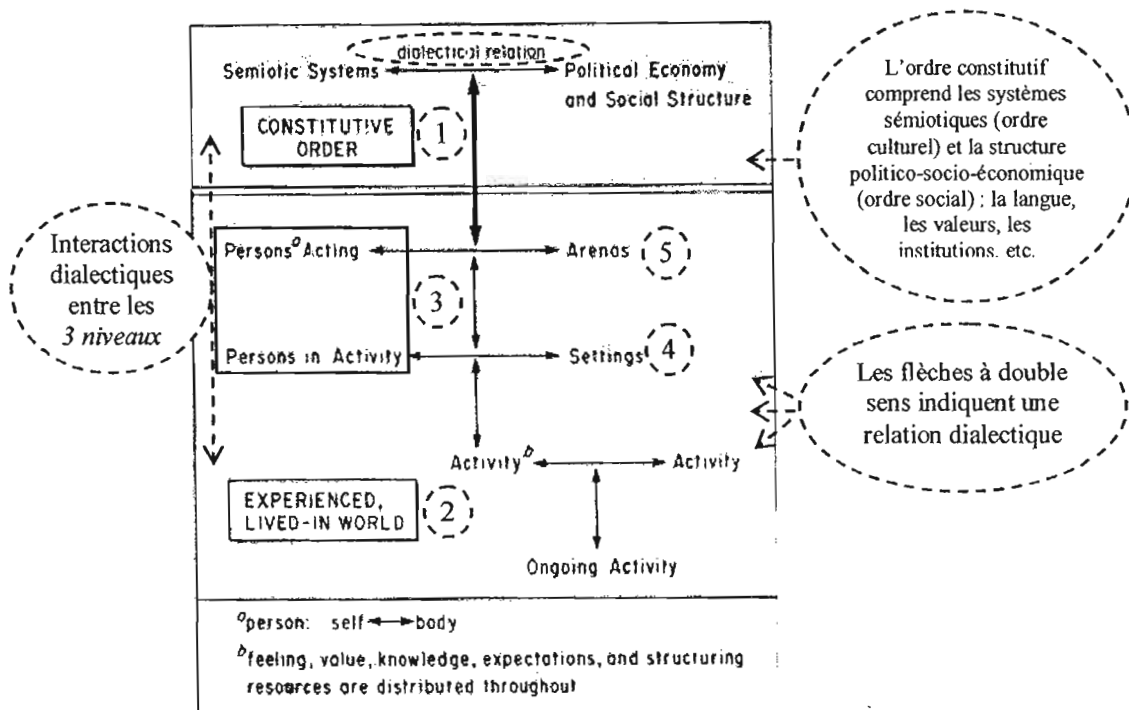
En s'inspirant des travaux de Adorno et de Bourdieu en 1977, puis plus récemment de ceux de Sahlins (1976, 1981) et de Comaroff (1982) (cités p. 178), et construisant sur ses résultats expérimentaux, Lave a proposé une schématisation de la production sociale de l'activité en situation, dont nous allons nous inspirer pour mettre au jour la dialectique entre la personne et son contexte (ou ses « niveaux de contextes »), dans l'apprentissage en pratique. La figure 3 de la page suivante en présente une adaptation. Cette figure propose une synthèse des relations analytiques et dialectiques qui sont à l'œuvre entre l'ordre constitutif, la personne en activité, et le monde quotidien tel qu'expérimenté et construit en action¹⁰¹. Le concept central est ici « *l'activité de la personne agissante en situation* », et le focus est placé sur « *les relations entre la structure socioculturelle et la pratique sociale* » (1988a : 177). Selon l'auteure, cette schématisation *incorpore, mais dépasse tout à la fois le cadre de la théorie actuelle sur la cognition située*, et elle la propose comme une piste pour l'avancement de la recherche : « Something like this view of social order must, I

¹⁰⁰ « the active engagement of consciousness is a reciprocal relation with the world and thus is constantly caught up in a *simultaneous knowing and changing the world*. » (Warren, 1984; cité p. 175). Nous retrouvons dans cette position les fondements du constructivisme.

¹⁰¹ Nous choisissons d'utiliser l'expression « *monde expérientiel du quotidien en action* » pour traduire celle, chargée de sens, du « *experienced lived-in world* » de Lave. Elle parle ici, il faut le préciser, d'un monde « quotidien » qui est formé, construit et expérimenté par l'acteur en action : « active social actors, located in time and space, reflexively and recursively acting upon the world in which they live and which they fashion at the same time » (1988a : 179). L'expression « *everyday* » a été quant à elle traduite par « *quotidien en action* ». L'expression « *setting* » est utilisée la plupart du temps par Lave pour désigner la *situation*, bien qu'elle utilise aussi l'expression « *situation* ». Nous allons voir que l'expression « *context* » est employée dans un sens très particulier.

think, underlie a theory of person acting, engaged in everyday activity in context. » (p. 179).

Figure 3 : Relations analytiques centrales pour une dialectique de l'ordre constitutif et du « monde expérientiel du quotidien en action » (*experienced lived-in world*) (adapté de Lave, 1988a : 179, figure 6)



Dans ce qui suit, nous allons examiner cette figure pour en présenter les différents éléments et leur interrelation (selon notre adaptation de Lave, 1988a). Ceci nous permettra particulièrement de montrer ce que recouvre pour notre étude l'important concept de *contexte*, avec ce que nous identifions comme ses « différents niveaux ».

Dans la figure 3, l'*ordre constitutif* (1) est une structure socio-politico-culturelle, comprenant le système sémiotique et les principes d'organisation de l'univers social, politique et matériel, dont les significations sont inter reliées et interdépendantes. En tant que « tout » résultant de cette inter-constitution, l'ordre constitutif est en relation dialectique avec le *monde expérientiel du quotidien en action* (2) (*experienced lived-in world*), c'est-à-dire que les deux s'inter-influencent et se sont inter-constitués.

L'ordre constitutif est ce qui nourrit et encadre l'expérience, en fournissant dans le quotidien des ressources pour le modelage de l'activité intentionnelle de la personne agissante. La *cognition*, dans cette perspective, se situe au niveau du *monde expérientiel du quotidien en action* (2), et elle se constitue à travers *l'activité (en déploiement) et la personne agissante* (2, 3), *en situation (setting)* (3). La personne agissante, comme son activité, sont partiellement déterminées par la structure, et elles la déterminent partiellement. L'ordre constitutif serait par exemple la Société, le monde du travail, ou encore une institution importante qui génère sa propre culture, telle une entreprise multinationale.

Précisons que, dans la figure 3, les flèches à double sens symbolisent la relation dialectique, où les éléments de la relation sont mutuellement constitutifs, changent ensemble, et sont co-crés en interdépendance. Les relations dialectiques existent autant entre les trois niveaux décrits (1. l'ordre constitutif, 2. le monde expérientiel du quotidien en action, et 3. la personne agissante), qu'entre la personne agissante et « l'arène », et entre la personne en activité et la situation.

L'*arène* peut être qualifiée « d'espace-dans-le-temps » qui est préexistant et non négociable directement par la personne, où prend place l'activité et qui lui apporte une partie de ses ressources structurantes pour l'apprentissage (nous précisons ce concept à la section suivante). C'est un espace public et social qui est organisé physiquement, économiquement, politiquement et socialement. Il fournit un cadre institutionnel global à l'intérieur duquel les situations sont constituées. Pour la concevoir par une analogie, pensons à l'arène où se déroulait le cirque au temps de l'empire Romain. Il s'agit d'un espace *public*, social, où se déroule un événement qui comporte des enjeux (politiques, culturels, etc.), mais aussi où les agents sociaux – la foule comme les protagonistes – sont à la fois *témoins* et *acteurs*. L'arène du supermarché, par exemple, est extérieure à l'individu, mais l'englobe en même temps. Comme l'arène est expérimentée de façon répétitive et réinterprétée de façon individuelle par la personne, le supermarché devient aussi une *situation* où se passe

l'activité de magasinage pour elle.

La situation (« *setting* ») est construite par l'individu, en relation avec elle et son activité. De nature articulée (et malléable), elle comporte deux caractéristiques : un caractère physique, indépendant de la personne; et un potentiel de re-création (reconstruction) et de réalisation, en relation spécifique avec l'activité de l'individu (ex. la situation de « *grocery-shopping* »).

L'activité est la *pratique* de la personne-agissante-dans-le-monde. Elle est dialectiquement constituée par la personne, en relation avec la situation où elle agit. Aucune des deux (activité ou situation) n'existe sous une forme concrète, en dehors de leur relation l'une avec l'autre : c'est ce que Lave a nommé « l'activité en situation » (*activity-in-setting*), ou encore « l'activité en déploiement, en cours de réalisation » (*unfolding, ongoing activity*). Par exemple : rechercher le « meilleur achat » (*best-buy*); réaliser un calcul mathématique en situation ; résoudre un problème urgent au travail.

Finalement, *le contexte* n'est pas un lieu défini dans cette conception, mais bien à nouveau une *relation dialectique* entre l'arène d'une part et la situation d'autre part. « The relationship between these newly differentiated units of analysis, « arena » and « setting » is reflected in common uses of the term *context*. » (1988a : 151). Ce concept réfère à la fois (1) à un cadre et une structure (*framework*) identifiables et persistants pour l'activité, qui sont aussi préexistants à celle-ci, qui transcendent l'expérience et sont en dehors du contrôle de la personne; (2) le contexte est cependant lui aussi reconstruit et expérimenté de façon personnelle, dans chaque situation. Le contexte est conçu comme le « locus (lieu) de l'articulation entre la personne agissante et l'arène structurée » (p. 152).

Le contexte peut donc être défini pour cette étude comme le lieu central de l'articulation entre la personne agissante (incluant donc son activité) et l'arène. Il est expérimenté de façon personnelle, comme l'était l'arène, mais d'une façon bien plus

« personnalisée », dirions-nous, parce que le contexte est beaucoup plus près de la personne que ne l'est l'arène. Il est pour elle plus « malléable » et « construit », car elle peut davantage *agir sur lui*. Donc, « il y a des limites à la fois aux aspects de rigidité (*obturate*) et de malléabilité de chaque contexte » (p. 151).

Illustrons ce qui précède avec un premier exemple inspiré de Lave (1988a). La « situation de magasinage » est générée par l'activité de la personne qui « fait son épicerie », et la situation génère en même temps cette activité. L'activité est dialectiquement constituée en relation avec la situation. La situation et l'activité ainsi construites sont à leur tour en relation dialectique avec la structure plus globale de l'arène du « supermarché », et ce *réseau de relations* constitue ce que nous nommons *le contexte*. Dans la vision de Lave, ces éléments étroitement articulés ensemble (constituant le *experienced lived-in world*) sont encore en relation dialectique avec l'ordre constitutif (ici le « monde social », par exemple), sont en partie « surdéterminés » par lui, mais sont aussi reconstruits en partie, à un niveau moindre, par la personne en activité. Mais ils sont vécus, non pas de façon routinière, mais dans une *complexe improvisation quotidienne* (p. 155). Le second exemple qui suit (auquel nous référerons plus tôt) est résumé et adapté de Lave (1988a : 2). Il permettra d'éclairer à nouveau les différentes notions introduites plus haut, sur un cas particulier faisant voir le potentiel de ces fondements théoriques :

Au supermarché (l'arène), en situation de « grocery shopping » dans ce magasin particulier, l'activité du calcul du nombre de pommes que l'acteur doit acheter se posera différemment, comparé au contexte de la classe à l'école : « It appears that the problem was defined by the answer, and at the same time, an answer developed during the problem, and that both took form in action in a particular, culturally structured setting, the supermarket. » (p. 2). Plus qu'un simple calcul, le nombre de pommes requises dépendra dans ce *contexte* d'un ensemble de facteurs en interaction : du prix des pommes, du nombre de pommes restant à la maison, du nombre d'enfants, des habitudes de consommation, de la période de l'année avec ses exigences particulières (plus de fruits consommés l'été, par exemple), de l'espace disponible au frigo, de la fréquence d'achat, voire même de la proximité du supermarché. Il dépendra aussi des valeurs et attentes de l'acheteur, qui sont reconstruites en situation

(sur le bienfait des pommes par exemple, ou sur la volonté de soutenir les agriculteurs locaux...), et bien sûr aussi de ses moyens financiers.

Cet exemple montre bien la relation dialectique entre l'individu, son activité, la situation et l'arène, et indique un système d'interactions complexes qui prend place en situation de pratique quotidienne. C'est dans cet esprit que la cognition – l'apprentissage – est conçue comme un *réseau de relations* entre la personne en action et le monde où elle est en action.

Nous proposons que les différents concepts présentés à la figure 3, qui sont pour Lave des « lieux d'action », représentent des « différents niveaux de contextes » où agit la personne. Également, c'est le *réseau d'interrelations dialectiques* décrit dans ce qui précède qui constitue *la pratique*, et ce réseau est pour nous *le lieu de l'apprentissage en pratique*.

Toujours dans la figure 3, le « soi et le corps » (a) de la personne agissante ont tous deux un caractère social et physique qui sont mutuellement reliés. Dans la relation entre la personne agissante et l'ordre constitutif/le monde expérientiel, le Soi a un caractère historique contraignant, qui s'exprime dans la création de valeurs en action (b), en relation avec les autres, et en situation. Mais le monde social est ainsi en partie incorporé dans le Soi, et en partie reconstruit :

« Cette constante caractéristique de l'expérience subjective humaine configure la perception du monde en une hiérarchie de prépondérances et de significations. Cette vision suppose que des priorités, des perspectives et des valeurs sont constamment et inévitablement générées [par la personne] en activité. » (p. 181).

L'activité cognitive a aussi un caractère « physique » ou corporel, à travers les sens ou la perception (voir à la figure 3 la référence à « a. la personne : le soi : le corps »). L'idée des « *common sensibilities* » (de la Rocha, 1986 ; cité par Lave, 1988a : 181) élargit le concept de « sens » et de perception, qui passe de son aspect kinesthésique, à toute l'expérience humaine construite par l'individu (incluant ses émotions et ses valeurs), qui est spécifique au moment vécu, et qui ouvre sur une combinaison infinie

de significations (p. 182). Nous retrouvons les prémisses de Polanyi dans cette conception de la perception et du corps, à laquelle s'ajoute l'idée des valeurs, d'émotions et de création de significations.

La vision qui vient d'être présentée nous permet de fonder l'analyse de l'apprentissage informel en milieu de travail, en prenant en compte le fait que la « personne pensante » est constituée en relation dialectique avec le « lived-in world ». Cette conception dialectique d'un monde constitué d'expériences se distancie des théories de la pratique sociale, en mettant l'emphasis sur la notion des *personnes directement engagées dans le monde*, et en soulignant ainsi l'importance de *l'expérience de la personne* dans l'apprentissage réalisé en situation et en pratique. Nous revenons maintenant à la notion de « ressources structurantes » de la figure 3, qui sont mobilisées dans l'apprentissage.

2.2.3.4 La notion de ressources structurantes et son rôle pour l'apprentissage

L'idée de ressources structurantes se retrouvait à la figure 3, dans une note : « Activity ^b : ^b feeling, value, knowledge, expectations, and structuring resources are distributed throughout ». À propos des ressources d'apprentissage, Jonnaert et autres (2004) introduisent cette notion proche du concept de Lave (dont ils se sont inspirés). Ils proposent que les ressources auxquelles puise la personne sont mobilisées en situation, et qu'elles sont contributives de son apprentissage. Ces ressources sont multiples et peuvent être *internes ou externes* à l'acteur. Lorsqu'internes, elles sont d'ordre cognitif (un savoir), corporel (une habileté), ou conatif (une attitude). Lorsqu'externes, elles sont alors d'ordre social (la collaboration en groupe), spatio-temporel (la dimension du temps et de l'espace), ou matériel (par exemple un dictionnaire, une page Internet, un outil).¹⁰²

¹⁰² Cette division interne/externe des ressources ne sera cependant pas retenue pour cette étude, dans la perspective de la cognition située. Nous y reviendrons.

Pour la cognition située, les *ressources structurantes* sont les divers éléments qui *structurent l'activité, la pratique et l'apprentissage*. Elles sont *des éléments de la situation*, qui incluent le « self » et l'action elle-même, les outils, les connaissances, les autres personnes, etc. Les ressources mobilisées par la personne ont donc des origines variées et sont de divers types. Elles s'inter influencent entre elles tout en influençant l'action, *de façon variable* selon les situations. Par exemple, lorsqu'une personne est en train de discuter et de tricoter en même temps (ou de faire l'épicerie et de faire des calculs), l'activité « tricoter » (et celle de « faire l'épicerie ») *est structurante* de l'autre activité (discuter ou faire des calculs), et est prépondérante, alors que les deux activités se modèlent mutuellement.

Dans cette conception, l'apprentissage et la cognition sont spécifiques à une histoire et à une culture et sont modelés par la pratique. Ils structurent le monde expérimenté autant qu'ils sont structurés par lui, ce qui fait que la ressource structurante est à la fois subjective et construite socialement. Ces ressources contribuent à la cognition telle qu'elle se construit dans la pratique, car elles sont transformées, d'une forme standardisée (invariante), à une forme spécifique à la situation, et leur signification symbolique est *incorporée dans l'activité en cours*. Par exemple, dans l'étude de Lave (1988a), la *signification symbolique* attribuée aux mathématiques par le sujet, est *à la fois subjective et socialement constituée*, et est une ressource structurante qui contribue à modeler ses activités de calcul et de magasinage au supermarché.

Pour reprendre la notion de « motivation » de l'activité et celle d'attentes introduites plus tôt, ajoutons finalement que les personnes recréent de façon inventive leurs attentes à propos de ce qui s'est passé dans l'activité en cours, qui est en train de se passer ou qui pourrait se passer. Ces attentes ainsi « recrées » affectent ce qui est en train de se passer, et elles deviennent aussi des ressources structurantes utilisées dans la création de l'activité dans son ensemble. Par exemple, une cuisinière qui utilise tout un paquet de pâtes en préparant un repas, génère des attentes sur la prochaine activité d'épicerie, qui deviendront ressources structurantes pour cette activité, en

regard par exemple de l'achat d'autres pâtes, de la planification du prochain repas avec des pâtes, de l'évaluation de la diète de la famille, etc. (Lave, 1988a).

La notion de ressources structurantes a été reprise et développée plus avant dans les travaux de Lave et Wenger (1991) sur la théorie de l'apprentissage situé et des communautés de pratique. Nous y reviendrons à la section 2.2.4. Dans la section qui suit, nous allons dégager les implications de la cognition située pour notre étude de l'apprentissage informel.

2.2.3.5 Vers une conceptualisation de l'apprentissage informel inspirée de la cognition située

L'inspiration de la cognition située nous amène à considérer l'apprentissage informel comme une *activité située de la personne-agissante*, qui se réalise *en situation*, et à travers l'activité (la pratique), dans une relation dialectique avec ce que nous nommons les « différents niveaux de contextes ». Il s'agit d'un *processus dialectique*, amorcé par la personne, en situation.

En accord avec la perspective constructiviste, la cognition située est au fondement de notre conceptualisation de l'apprentissage informel en milieu de pratique. Ce dernier prend forme dans le développement de savoirs contextualisés (Janvier, 1992), la pratique est structurante de l'apprentissage, et la connaissance est nécessairement située, mais elle est aussi construite par la personne-agissante. Comme le souligne Lave, « knowledge-in-practice, constituted in the settings of practice, is the locus of the most powerful knowledgeability of people in the lived-in-world » (1988a : 14). La *connaissance en pratique* est ainsi un puissant vecteur de l'apprentissage.

L'unité centrale d'analyse est ici l'activité-en-situation, vue comme une « improvisation » complexe de la personne-agissante, qui reconstruit ses stratégies selon les exigences de la situation. L'apprentissage est aussi conçu comme un *processus dialectique* qui se trouve intimement lié à l'expérience de l'individu et à

son contexte : l'apprentissage ne se réalise pas seulement « dans la tête » des gens, mais il est *distribué* sur la personne, son activité et la situation où elle est en action, et il est spécifique à son histoire et à sa culture. La dimension « corporelle » de l'expérience humaine y est importante, à travers la perception et les « sens », et à travers les émotions et les valeurs de l'acteur, avec lesquelles il crée et recrée des significations dans chaque situation. Ces significations sont considérées comme des *ressources structurantes de l'apprentissage*, comme le sont tous les éléments de la situation, incluant la personne, son action et les autres acteurs (et aussi le groupe, comme nous le verrons par la suite). Les ressources structurantes, qui sont à la fois subjectives et construites socialement, viennent modeler l'activité et sont reconstruites par la personne agissante en situation.

L'apprentissage informel est ainsi conçu dans notre étude comme *un processus simultané de connaissance en acte et de transformation du monde, le résultat d'un engagement actif de la conscience dans une relation dialectique avec le monde*. C'est est un *processus* qui se réalise *en situation*, à travers *la pratique* (et donc *dans l'action*), par un acteur conçu comme une *personne agissante en relation dialectique avec son activité, sa pratique et la situation*. Dans notre perspective, l'apprentissage est bien *une pratique*, mais dans le sens d'un processus dialectique réalisé en situation, et où l'expérience directe est vue comme contributive de sa réalisation. Nous posons donc l'hypothèse qu'*un nouvel apprentissage est une nouvelle pratique, ou une pratique restructurée, consolidée ou encore confirmée, en situation : une pratique apprenante située*¹⁰³. Nous indiquons *apprenante* pour bien signifier qu'il s'agit d'une pratique *reconstruite* par la *personne*, en situation.

¹⁰³ Elle comporte aussi une dimension collective, car la pratique, qui est source d'apprentissage, est parfois partagée par une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991). Nous pouvons ainsi envisager d'analyser l'apprentissage en tant que *pratique partagée*. Nous reviendrons sur cet aspect collectif de l'apprentissage à la section 2.2.4.

Nous avons vu que la notion de contexte occupe une place importante en regard de notre étude (l'apprentissage est situé, contextualisé). Le contexte, dans cette perspective de la cognition située, est vu comme un *réseau complexe de relations dialectiques*, qui transcende l'expérience, mais qui est expérimenté de façon personnelle par l'acteur, et qui est (plus ou moins) malléable et reconstruit dans chaque situation. Il prend un rôle structurant pour l'apprentissage, en tant que processus dialectique de construction de la connaissance, qui se réalise par le développement de stratégies contextualisées, *in situ*, dans la pratique quotidienne.

Nous apportons un exemple pour montrer la possible portée des différents « niveaux de contexte » sur notre terrain de recherche. Le contexte renvoie d'une part à une certaine arène particulière, qui sera dans notre cas une entreprise, et qui structure les activités qui s'y déroulent (assemblage de matériel, conception d'outils, résolution de problèmes, réalisation de l'expédition du produit, entrevue de recrutement d'un nouvel employé, etc.) ; cette arène est située dans un environnement économique et socio-politico-culturel donné, un ordre constitutif, qui serait dans ce cas le *segment du marché mondial* dans lequel s'insère l'entreprise, avec ses enjeux particuliers, ses lois et règles qui le régissent et sa culture particulière ; ou, à un niveau encore plus global (mais aussi plus local), la structure et le système sémiotique de la *société québécoise*, ou nord-américaine. L'entreprise et la structure/système sémiotique sont en interrelation entre eux, et avec les situations et activités de travail que nous allons investiguer, ce qui crée le contexte pour l'action de l'employé en milieu de travail. Un exemple de situation serait une participation à une équipe d'amélioration de la qualité du produit dans cette entreprise, et cette situation est en partie déterminée par l'entreprise et la structure (segment de marché ou société), et en partie reconstruite par la personne en activité. L'activité, qui est la pratique de la personne agissante, sera par exemple de tenir des échanges en groupe en vue de trouver une solution à un problème de qualité du produit, dans la situation décrite ci-haut. C'est par cette activité que nous présumons que se réalise l'apprentissage informel au travail. Cette

activité est réalisée en relation dialectique avec la situation « participation à l'équipe d'amélioration », et les deux sont inter-constituées, dans la pratique de la personne. Le contexte ainsi créé constitue le « *framework* » préexistant et en partie hors du contrôle du travailleur. Mais, d'autre part, ce contexte est expérimenté de façon personnelle par lui, et il est reconstruit dans l'activité de tenir des échanges en groupe (l'action professionnelle au travail) et à l'intérieur de la situation plus large de la participation à une équipe d'amélioration.

Dans cette étude, le contexte est donc conçu comme étant *structurant de l'apprentissage* réalisé en pratique, et expérimenté directement par le travailleur. Cette vision d'un apprentissage informel contextualisé nous conduira à *étudier le phénomène sous un angle particulier*, qui est celui d'une pratique particulière dans un milieu de travail donné, et dans des « niveaux de contexte » spécifiques.

Parmi les ressources structurantes de cet apprentissage informel, nous trouvons notamment *les autres ou le groupe d'appartenance* de la personne au travail. Pour aller plus loin sur cet aspect, nous explorons dans ce qui suit les aspects collectifs et partagés de l'apprentissage informel, en examinant les travaux de Lave et Wenger (1991), et à leur suite ceux de Wenger (1998 ; Wenger et Gervais, 2005)¹⁰⁴.

2.2.4 Aspects collectifs et partagés de l'apprentissage informel

Les aspects collectifs et partagés des apprentissages réalisés en groupe ont été explorés par Lave et Wenger (1991), dans une théorie de l'« apprentissage situé » (*situated learning*)¹⁰⁵, qui se situe ainsi en continuité avec la théorie de la cognition

¹⁰⁴ Ces travaux de recherche sont en continuité avec les travaux précédents de Lave, ce qui est fondamental pour notre propos.

¹⁰⁵ « *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* » : l'ouvrage a déjà été cité au chapitre 1 de la thèse. Rappelons que les auteurs ont examiné cinq études contemporaines sur l'apprentissage dans des communautés spécifiques, afin de montrer comment la participation à la pratique d'une communauté joue un rôle important dans l'apprentissage. La notion d'*apprentissage situé*, avec les

située (Lave, 1988a).

Nous allons nous en inspirer mais aussi nous en distinguer, en montrant par notre analyse que l'apprentissage situé réalise un virage que nous jugeons important par rapport à la cognition située, en raison justement du traitement qui est fait du caractère « social » de l'apprentissage. En effet, l'apprentissage situé est fondé sur les concepts nouveaux de « communauté de pratique », comme lieu privilégié où se déroule l'apprentissage, et de « participation périphérique légitime » (*peripheral legitimate participation*), comme processus général de sa réalisation. Ce faisant, elle introduit une vision de l'apprentissage conçu *d'abord* comme *une participation* à la pratique d'un *groupe socialement constitué*, et adopte par le fait même une perspective qui privilégie davantage une vision « sociale » de l'apprentissage.

Précisons les apports conceptuels de l'apprentissage situé, ainsi que les distinctions théoriques et épistémologiques que nous voyons entre ce dernier et la cognition située.

2.2.4.1 Distinctions théoriques et épistémologiques : de la cognition située à l'apprentissage situé

D'une façon générale, l'apprentissage « situé » est conçu comme un processus de participation sociale, qui se réalise par un engagement dans une pratique partagée par une communauté donnée.¹⁰⁶ Nous y observons encore, en continuité avec la cognition située, une rupture théorique avec une vision plus « traditionnelle » et positiviste-cognitiviste de l'apprentissage. Les études de Lave et Wenger (1991) leur ont permis

concepts principaux sur lesquels elle s'appuie, seront précisés dans ce qui suit.

¹⁰⁶ Pour Lave et Wenger (1991), les notions d'*apprentissage* (dans le sens de *apprenticeship*, dans une relation maître / apprenti), d'« *apprentissage in situ* » ou d'« *apprentissage par l'action* » (*learning by doing*) sont souvent perçues par les chercheurs comme étant synonyme d'*apprentissage situé*. La même notion chez Lave et Wenger est beaucoup plus inclusive, ce qui à notre avis contribue à distancier leur théorie de la cognition située. Ils nomment aussi leur approche une « théorie de l'activité située », et ils se situent eux-mêmes d'emblée dans une tradition historique marxiste (1991 : 38). Nous y reviendrons.

d'élaborer davantage sur la nature *située* de l'apprentissage, mais particulièrement d'en considérer les aspects collectifs et partagés.

Il nous apparaît qu'il s'agit davantage d'un virage épistémologique que d'un simple ajout de concepts. Ainsi, selon cette conception, on peut dire *à la fois* que l'apprentissage ne se situe pas (que) dans la tête des individus, mais aussi qu'il *ne se réalise pas de façon isolée et individuelle*. L'apprentissage est conçu comme un « processus de co-participation », et comme une *pratique sociale*, dont il est inséparable. On observe donc *un ancrage de l'apprentissage dans la participation et la pratique partagée*.

Lave et Wenger (1991 : 30-33) ont aussi une vision dialectique du concept d'apprentissage situé, mais en tant qu'aspect intégral et inséparable de la pratique sociale et de la participation à une communauté. Cette perspective théorique est fondée sur : 1. le caractère relationnel de l'apprentissage; 2. le caractère négocié du sens; 3. la nature engagée et liée aux dilemmes/conflits inhérents à la nature sociale (*concerned, engaged, dilemma-driven*) de l'activité d'apprentissage (p. 33).

Situant l'apprentissage à l'intérieur de formes de « coparticipation sociale », les auteurs se sont demandé quel genre de *relations sociales* fournit le contexte nécessaire à la réalisation de l'apprentissage. La théorie de la pratique sociale des auteurs, et la posture théorique de leurs travaux, « font partie d'une longue tradition marxiste en sciences sociales » (p. 50), et peuvent être décrits en ces termes :

« [À cause du] caractère socialement négocié inhérent à la signification, (...) l'apprentissage, la pensée et le processus de connaissance (*knowing*) sont des relations entre les personnes en activité, à l'intérieur du monde socialement constitué (...). Dans une théorie de la pratique, la cognition et la communication, dans et avec le monde social, sont situées à l'intérieur du développement historique de l'activité en réalisation. (...) Une des façons de concevoir l'apprentissage est de le voir en tant que la production [socio]

historique, la transformation et le changement des personnes. » (p. 50-51)¹⁰⁷.

Cette posture s'inspire donc d'une théorie de la pratique sociale qui pose « la prémisse que la signification, la compréhension et l'apprentissage sont tous définis en relation avec leurs contextes d'action, *et non en relation à des structures internes* [à l'individu] » (1991 : 15; italique ajouté). L'*apprentissage conçu en termes de participation* place le focus « sur le fait que c'est un ensemble de relations évolutives, et constamment renouvelées », ce qui est congruent selon les auteurs, avec « une conception relationnelle (...) qui est typique d'une théorie de la pratique sociale. » (p. 50). Cette théorie s'inscrit dans la tradition du *matérialisme historique marxiste*¹⁰⁸.

Dans la perspective décrite, le monde des relations sociales est le centre de l'analyse, et le phénomène premier et générateur de l'apprentissage est la *pratique sociale* et la *participation* de la personne agissante à celle-ci. Ceci recadre selon nous la perspective de la cognition située de Lave (1988a) introduite précédemment, au niveau de l'influence sociale qui est prépondérante pour l'apprentissage. Cette « compréhension relationnelle de la personne (...) est au cœur de cette théorie de l'apprentissage » (p. 51). Comme dans la cognition située, l'attention est aussi placée sur la *personne-dans-le-monde* en activité, mais cette fois en tant que *membre d'une communauté sociale*.

En résumé, la conception de l'apprentissage situé est à placer dans la continuité de la cognition située, par son rejet d'une dichotomie *corps-esprit*, ou *expérience-*

¹⁰⁷ Toutes les citations en français de Lave et Wenger (1991) résultent de notre traduction libre.

¹⁰⁸ Cette tradition marxiste a déjà été évoquée en regard de la perspective socioconstructiviste. Elle pose essentiellement que c'est le matérialisme historique qui détermine, en dernière instance, l'individu, sa pensée et son action, par le paradigme de la prépondérance des conditions socio-économico-politiques et de leur surdétermination de la vie quotidienne de l'individu. L'exploration des divers courants théoriques qui ont influencé les travaux sur l'apprentissage situé de Lave et Wenger, et à leur suite ceux sur la communauté de pratique de Wenger (1998; Wenger et Gervais, 2005), déborde largement du cadre de la présente étude. Wenger en présente cependant un survol dans son ouvrage, sur lequel nous allons revenir brièvement dans notre discussion à la section 2.3, afin essentiellement de situer notre posture dans cette recherche.

abstraction, et de l'idée du « transfert » et de la « généralisation » des apprentissages. Ces derniers sont toujours situés et liés à la pratique de la personne. Mais nous apportons la distinction suivante : *l'apprentissage situé*, dans la tradition marxiste du matérialisme historique et des théories de la pratique sociale, place la *participation* et le « *social* » au centre de l'apprentissage de cette personne-agissante, qu'elle situe dans un mouvement *d'engagement dans la pratique d'une communauté sociale*. Nous allons nous distancier de cette conception particulière. Mais auparavant, nous examinons quelques notions porteuses pour notre conceptualisation de l'apprentissage informel au travail.

2.2.4.2 Quelques concepts nouveaux de l'apprentissage situé, porteurs pour l'analyse du rôle des autres et du groupe

Pour saisir les fondements de l'apprentissage situé et préciser leur contribution éventuelle à nos travaux, nous examinons quelques concepts clé qu'elle introduit. Les concepts reliés de communauté de pratique et de participation périphérique légitime seront d'abord présentés, puis l'idée de curriculum d'apprentissage sera abordée, pour finalement revisiter la notion de ressources structurantes, recadrée dans la dimension « collective » de l'apprentissage.

a) Le concept de communauté de pratique ou de groupe de pratique commune

La *communauté de pratique* (ou le « groupe de pratique commune » [Lave, 1991]) est l'un des deux concepts centraux de Lave et Wenger (1991)¹⁰⁹. Nous allons voir en quoi cette notion est inspirante pour nos travaux. La communauté de pratique (CP) est un regroupement de participants dont *l'appartenance est reconnue par les membres*, et dont la caractéristique est *leur engagement dans un système particulier et partagé*

¹⁰⁹ Le concept de communauté de pratique a été repris et élaboré par Wenger (1998), et sa conception viendra compléter celle de Lave et Wenger (1991) dans les lignes qui suivent.

d'activités (une pratique donnée). Ce n'est pas nécessairement (mais ça l'est parfois) un groupe formel socialement visible, dont les activités des membres se passent toujours en présence les uns des autres (par exemple, une équipe de soccer). Le terme « communauté » signifie aussi « que les membres ont différents intérêts, qu'ils font des contributions diverses à l'activité, et qu'ils en ont des points de vue différents. » (1991 : 97). La CP est *un groupe de personnes qui participent à un même système d'activités, qui ont une pratique partagée, et qui partagent un ensemble de significations* (comme une culture particulière), ce qui leur donne *une compréhension commune de ce qu'ils font, et de ce que cela signifie pour eux et pour leur communauté*.

On peut donc décrire la communauté de pratique comme un groupe partageant toute forme de pratique (pouvant comprendre toute la gamme des activités réalisées en contexte d'éducation scolaire, en milieu de travail, ou dans la vie quotidienne), et comme le « lieu » (physique ou virtuel) où des gens co-participent, régulièrement ou de façon occasionnelle, où ils accèdent à des manières de faire autrement non accessibles, et où ils développent ainsi *de façon plus ou moins importante* des habiletés typiques du groupe. Comme nous le verrons avec la notion étroitement reliée de *participation périphérique légitime*, les membres de la communauté sont engagés dans une forme de coparticipation qui passe par différents niveaux, et qui est *asymétrique*, c'est-à-dire que certains participants sont davantage habiles – et davantage engagés – par rapport à d'autres participants.

Nous avons souligné qu'une CP est *organisée autour* de ce qui, pour ses membres, *constitue une pratique valorisée, partagée, et signifiante* pour eux. Cette conception introduit déjà pour nous l'idée de la *communauté* en tant que *le lieu d'une pratique apprenante*, lieu qui possède un ensemble de significations et de façons de faire qui lui sont propres : c'est le lieu d'une *pratique apprenante située et partagée*, où le groupe social joue un rôle souvent contributif, et plus ou moins décisif, dans la

réalisation de l'apprentissage informel.

Finalement, Wenger (1998 : 125-126) a précisé les trois caractéristiques de la CP :

1. *L'engagement mutuel* dans des pratiques sociales négociées entre les membres, partagées selon une manière commune, et donnant lieu à des relations mutuelles, qui sont plus ou moins soutenues;
2. *L'entreprise commune* présentant un projet partagé par le groupe, et donnant lieu à des pratiques partagées, ce qui suppose une connaissance par les membres du savoir, du savoir-faire et de la contribution collective des autres (leurs rôles et activités);
3. *Le répertoire partagé*, issu de la pratique, constitué de codes langagiers, de symboles communs, et de significations socialement construites et s'exprimant dans des pratiques, dans un discours et dans des modes d'expression; l'ensemble reflète ou traduit une vision particulière du monde.

Le répertoire partagé comprend aussi tous les artefacts et les concepts produits par la communauté, dans sa pratique : routines, outils, façons de faire et actions. Ces artefacts sont tous des *ressources structurantes* pour l'apprentissage (nous revenons plus loin sur ce point).

b) Le concept de participation périphérique légitime

Le concept central de communauté de pratique est étroitement lié au concept pivot de « participation périphérique légitime » (PPL). La PPL est *le processus de coparticipation par lequel des apprentissages se réalisent* dans la communauté de pratique. C'est une façon de décrire l'apprentissage comme un engagement social et une participation, une conception des *diverses formes* que peuvent prendre la participation à un groupe social, en créant des conditions propices à l'apprentissage de ses pratiques. Bien que nous ne retenions pas ce concept dans nos travaux¹¹⁰, nous croyons que *son intérêt réside dans son potentiel explicatif des formes de*

¹¹⁰ La PPL nous est apparue comme un mode d'apprentissage informel en groupe *parmi d'autres*.

participation à un groupe de pratique commune. Nous allons donc préciser rapidement les trois dimensions constitutives de la PPL.

Le concept de PPL ne réfère pas à un modèle éducatif ou une technique pédagogique :

« C'est un point de vue analytique sur l'apprentissage, une façon de comprendre l'apprentissage. [La PPL] prendra place, quelle que soit la forme éducationnelle qui fournit le contexte pour l'apprentissage, ou même s'il n'y a aucune forme éducative en jeu. En fait, ce point de vue établit une distinction fondamentale entre l'apprentissage et l'enseignement [*instruction*] intentionnel. » (Lave et Wenger : 1991: 35).

La PPL est un indicateur de l'engagement dans une pratique sociale, alors que la pratique inclut l'apprentissage en tant qu'élément constitutif (p. 35). Référant aux trois concepts de *participation*, de *périphérie* et de *légitimité*, la notion de PPL est à prendre globalement comme un tout, chaque constituante contribuant à définir les autres. La *légitimité* définit d'abord le mode d'appartenance à la communauté. Étant plus ou moins légitime et reconnu, le mode d'appartenance peut permettre un accès plus ou moins important aux ressources, aux significations et à la pratique mature de la communauté. Le *positionnement périphérique* (« *peripherality* »), quant à lui, suggère des « niveaux » multiples de participation, comportant plus ou moins d'engagement et d'inclusion dans le groupe. Il concerne la « localisation » changeante de l'apprenant-acteur dans le « cercle » de la communauté, dans une *trajectoire centripète* où se développent ses formes changeantes de participation. Regroupant les deux notions, le *positionnement périphérique légitime* s'exprime à travers une participation croissante à la pratique (vers son « centre », ou vers la pratique accomplie) qui, lorsqu'elle se réalise, confère de plus en plus de pouvoir et d'autonomie à l'apprenant. Finalement, par la *participation périphérique légitime*, les nouveaux venus dans une communauté de praticiens peuvent acquérir progressivement la maîtrise de sa pratique, par un engagement croissant vers une

pleine participation à la pratique mature.¹¹¹ Précisons que la « périphérie » n'est pas en soi un terme négatif qui traduit (nécessairement) la fermeture de la communauté et le non-engagement de l'apprenant. Le positionnement périphérique est un concept dynamique qui peut aussi traduire une participation partielle, pouvant donner lieu à un engagement limité ou occasionnel dans une pratique donnée. Pensons par exemple à un engagement très marginal (ex. annuel) dans un groupe se consacrant à des œuvres de bienfaisance, ou encore à celui d'un étudiant *libre* dans un cours de communication à la maîtrise. C'est plutôt la *non-légitimité* et le *non-accès aux ressources et à la pratique* qui aura des conséquences négatives, en restreignant l'acquisition de la pratique mature (1991 : 37; nous revenons ci-dessous à cette idée, avec le concept de *curriculum d'apprentissage*).

Par extension, on voit que la PPL concerne les relations sociales entre les nouveaux-venus (novices) et les anciens (experts) au sein de la communauté. C'est le processus par lequel ces nouveaux font progressivement partie de la communauté, ce qui décrit l'apprentissage comme une *forme évolutive d'appartenance* à une communauté (p. 53), et qui l'associe à une participation du type de la PPL, dans laquelle :

« l'apprenti s'engage en assumant simultanément plusieurs rôles – statuts de subordonné, praticien apprenant, responsable unique d'aspects mineurs de la pratique, expert aspirant, et ainsi de suite – chacun impliquant un type différent de responsabilité, un ensemble différent de relations liées à leur rôle, et un engagement interactif différent. » (p. 23).

Pour arriver à la maîtrise des savoirs et habiletés de la CP, l'apprenti-apprenant (ou le novice) doit donc progresser vers une pleine participation à sa pratique. Ses engagements et responsabilités suivront *idéalement* (nous le verrons) une courbe croissante, jusqu'à la maîtrise complète de la pratique mature dans la communauté. Ainsi, le « processus social [de la PPL] inclut, en fait il incorpore, l'apprentissage

¹¹¹ Nous référons le lecteur aux nombreuses illustrations et schématisations du processus de la PPL, présentées dans les ouvrages de Wenger (1998) et de Wenger et Gervais (2005).

d'habiletés « expertes » (*knowledgeable skills*). » (p. 29).

Par ailleurs, les apprentissages sont réalisés d'une manière *largement informelle* dans une CP. Les opportunités d'apprentissage proviennent moins de la relation avec le maître, que de la pratique de travail elle-même et des relations avec les pairs. Pour les cinq études examinées par Lave et Wenger (1991)¹¹², « il y a très peu d'enseignement [structuré] observable (...). La pratique de la communauté crée un « curriculum potentiel » dans son sens large – ce qui peut être appris par le nouveau-venu, au moyen d'un accès légitime et périphérique. » (p. 93).

Nous concluons sur la PPL en soulignant, parmi les études examinées par Lave et Wenger, le *cas négatif* des *Bouchers de supermarchés américains* (1991 : 76-78). Les auteurs ont observé dans ce cas que ce sont davantage les exigences de productivité qui commandent l'organisation du travail, alors que les apprentis restent assignés aux tâches simples et répétitives, afin de ne pas ralentir le flot de production. Les maîtres bouchers ne leur offrent aucun soutien, et ces novices n'ont pas l'opportunité d'observer ni de mettre en pratique les tâches plus complexes et significatives pour le métier, ce qui leur permettrait d'accéder à une pratique mature. Ce cas introduit l'idée, sous-jacente à la PPL, que l'accès progressif à des tâches dont la complexité augmente – la *transparence des pratiques et des ressources* – apparaît comme une condition nécessaire à l'apprentissage en communauté. Cette idée, comme celle exprimée au paragraphe précédent, rejoignent la notion de *curriculum d'apprentissage*, que nous présentons maintenant.

c) Le concept de curriculum d'apprentissage en pratique

La communauté est aussi caractérisée par un *curriculum d'apprentissage*, que Lave et

¹¹² Nous référons le lecteur aux exemples apportés par les auteurs dans leur ouvrage, avec leur examen de cinq communautés d'apprentissage, dont les références sont indiquées au chapitre 1 de cette thèse.

Wenger distinguent d'un *curriculum d'enseignement (teaching)*. Le *curriculum d'apprentissage* est un « terrain d'opportunités situées » (p. 97) qui permet le développement d'une nouvelle pratique (ou encore sa restructuration), et qui fournit des ressources d'apprentissage dans la pratique quotidienne. Le *curriculum d'apprentissage* est essentiellement situé, il est spécifique à la communauté et s'acquiert par la participation à sa pratique.

La CP propose au novice un modèle du « praticien accompli » et offre *terrain et motivation* pour l'apprentissage. Son *curriculum d'apprentissage* fournit ainsi au nouveau-venu, par l'accès *légitime* conféré à sa participation, un plus grand niveau de contrôle sur ses apprentissages, et un accès plus large aux ressources structurantes et aux significations de ce qui est appris. L'apprentissage s'y réalise dans des *contextes non formels et en pratique*. Les « novices », et non les maîtres ou experts, détiennent un « contrôle » du contenu d'apprentissage, et l'accès légitime aux ressources leur permet de progresser vers l'acquisition des tâches de plus en plus complexes et significatives, et donc à la pratique mature du métier concerné.¹¹³

Cette notion de *curriculum d'apprentissage* pourra fournir un angle opérationnel intéressant pour aborder les apprentissages informels réalisés en pratique, sur notre terrain d'étude : en tant que terrain d'opportunités situées, il paraît symboliser le « corpus » de la pratique mature, et les diverses ressources structurantes, auxquelles puiserait l'acteur pour réaliser un apprentissage informel.

Nous revenons au concept déjà abordé de *ressources structurantes*, qui sont ici fournies par le *curriculum d'apprentissage*, qui sont constitutives de l'apprentissage et

¹¹³ Les auteurs précisent à cet effet que, par opposition au *curriculum d'apprentissage*, « un *curriculum d'enseignement* est construit dans le but d'instruire les nouveaux-venus. Lorsque le *curriculum d'enseignement* fournit – et par le fait même limite – les ressources structurantes pour l'apprentissage, la signification de ce qui est appris (et le contrôle de l'accès à ce qui est appris [...]), est médiatisé à travers la participation de l'instructeur, par une vision extérieure à propos de ce que veut dire connaître. » (Lave et Wenger, 1991 : 97).

qui permettent la réalisation d'une pratique renouvelée en situation. Dans la CP, elles peuvent être de diverse nature : les relations (très variables) à l'expert, les relations aux autres membres plus ou moins expérimentés, les formes diverses d'accès aux connaissances (liées à la légitimité de la participation), les formes de pratique centripète et les formes de division du travail, les « artefacts », la culture de la communauté, les rôles perçus et attribués (qui sont changeants), le système symbolique (ex. un vêtement indiquant le statut) et sémiotique (ex. le langage), etc.

À propos des « artefacts », précisons encore qu'ils sont davantage que de simples objets matériels, car ils portent en eux une part importante de la pratique sociale, de la culture et de l'héritage de la communauté. Ils sont de ce fait centraux dans l'apprentissage du novice. Selon le niveau de transparence de ces artefacts (donc selon la disponibilité/accessibilité pour le novice des façons de faire de la communauté), et selon la forme de participation que permet l'accès donné aux artefacts, l'apprentissage du novice en sera plus ou moins facilité. L'étude des bouchers (citée précédemment) a mis en évidence l'importance d'un accès réel et légitime aux ressources et à ce qui doit être appris, et montre que la communauté et son type d'organisation sociale peuvent plus ou moins faciliter l'apprentissage en pratique. La transparence et l'accès accordés par la communauté peuvent être importants ou restreints, et on parle ici de son *niveau d'ouverture* face au nouveau participant, et des relations de pouvoir que ce niveau d'ouverture suppose. Le système social d'activités et les pratiques culturelles dont fait partie l'artefact se révèlent en fait dans l'utilisation et le design de ce dernier. Ils peuvent tout autant devenir des « champs de transparence » (*fields of transparency*), que demeurer non-accessibles au novice. L'usage que peut faire le novice de l'artefact, et la compréhension qu'il peut acquérir de sa signification pour la communauté, contribue à son processus d'apprentissage. Ces notions de transparence et d'artefacts apparaîtront importantes pour notre étude, comme nous le verrons.

d) Le concept d'adaptation revisité à la lumière de cette perspective théorique : la question du passage d'un contexte à l'autre

L'idée de *l'adaptation* dans l'apprentissage situé a déjà été soulignée dans les lignes qui précèdent, avec celle des structures adaptatives pouvant être reconstruites dans le contexte de l'action. Ce concept d'adaptation est aussi central dans la perspective constructiviste. À cet égard, Lave et Wenger (1991 : 19-21; et aussi Lave, 1991) ont soulevé la question intéressante (et restée ouverte pour eux) du caractère « transportable » (*portable*) d'un apprentissage (par opposition à « transférable »), vers d'autres contextes ou communautés de pratique que ceux où il a été réalisé. Quels sont les facteurs influençant l'adaptation réussie de l'apprenant, lorsqu'il change de contexte de travail ou de communauté ? Un acquis développé dans une communauté particulière peut-il être utilisé ou réinvesti dans un autre contexte et, si oui, sous quelles conditions ? Par ailleurs, on peut se demander avec les auteurs si le degré de « transportabilité » des pratiques d'une communauté à l'autre peut être relié à la *similitude entre les formes de participation* de ces contextes participatifs ?¹¹⁴

Lave et Wenger allèguent en ce sens que le succès d'un apprenant dans des contextes changeants de travail dépendrait de sa « capacité à se déplacer entre différents modes de co-participation [, par la création d'un] répertoire de schémas de participation » (1991 : 20). Ce que l'apprenant efficace apprendrait ne serait pas tant des connaissances « transférables », mais plutôt le *comment* réaliser des pratiques variables, ou des modes généraux d'action adaptables dans différents contextes : « l'apprenant efficace » serait celui qui a acquis une « capacité à jouer des rôles variés, dans des champs variés de participation » (p. 20).

¹¹⁴ Ce questionnement nous semble important, notamment parce qu'il peut avoir des implications en regard de l'apprentissage informel au travail et du *Lifelong Learning*, mais aussi en regard des questions de « l'employabilité » en général, de la mobilité professionnelle et de l'adaptation à différents contextes de travail au cours d'une vie.

Nous pensons que ceci pourrait supposer chez la personne une *capacité à reconnaître et à anticiper ce qui peut se dérouler en pratique*, en fonction de l'identification des caractères particuliers d'un contexte spécifique. Pour arriver à maîtriser une pratique nouvelle dans un nouveau contexte, l'apprenant pourrait s'appuyer sur « une compréhension « pré réflexive » des situations complexes [de la pratique] », sur une capacité à improviser dans des contextes variés, et donc sur « un à-propos des actions face à des circonstances changeantes » (p. 20). Ceci nous amène à l'idée intéressante de *l'adaptabilité de la personne face à diverses situations*, lorsqu'elle réalise des apprentissages informels. La « transparence » d'un contexte d'apprentissage pour l'apprenant (et donc sa facilité à s'y adapter et à y apprendre) dépendrait-il autant des caractéristiques plus ou moins familières de ce contexte, que des aptitudes particulières de l'apprenant pour s'y adapter? De ce point de vue, apprendre dans divers contextes au cours de sa vie pourrait être regardé dans la perspective d'une *flexibilité des modes d'action de la personne*, qui résulterait en une capacité à s'adapter à des situations multiples et à transposer des stratégies apprises dans les nouvelles situations. Nous y reviendrons avec l'analyse et l'interprétation.

À la lumière des éléments théoriques et épistémologiques qui viennent d'être explorés, nous allons conclure le chapitre 2 en tentant une première conceptualisation de notre objet d'étude, l'apprentissage informel chez l'adulte en milieu de travail.

2.3 Vers une conceptualisation de l'apprentissage informel

Cette section présente d'abord une synthèse des éléments qui viennent d'être explorés et que nous allons retenir, suivie d'une définition de travail de l'apprentissage informel, complétée par un réseau des « concepts disponibles » (Desgagné, 1994), pour l'étude de l'apprentissage informel chez l'adulte en entreprise.

2.3.1 Synthèse théorique et épistémologique en vue de l'élaboration d'un cadre conceptuel de la recherche

C'est dans un effort de synthèse des éléments théoriques et épistémologiques qui ont été présentés dans ce cadre théorique que nous allons nous positionner en regard de ce qu'avancent les différents auteurs examinés. Cette section retracera les idées qui vont soutenir l'examen de notre objet d'étude, issues de l'épistémologie constructiviste piagétienne, de la théorie du savoir tacite, des fondements de l'explicitation et de la perspective de la cognition située. Les aspects de l'apprentissage situé (et collectif) qu'il nous apparaît important de retenir seront finalement précisés.

2.3.1.1 Quelques caractéristiques centrales de l'apprentissage informel

Un recadrage de la perspective sociologique : le continuum de l'apprentissage adulte

Nous nous sommes distanciée de la double dichotomie sur laquelle est fondée la perspective sociologique définissant l'apprentissage informel. Nous caractérisons d'abord l'apprentissage informel comme étant « auto-initié » par la personne de façon consciente et délibérée/explicite, ou non-intentionnelle /implicite, et comme un processus interne et dynamique, qui est structuré par la personne, et qui est réalisé dans des contextes variés, scolaires ou non-scolaires. Nous ne le définissons donc pas a priori par le lieu de sa réalisation, ni en l'associant au niveau de structuration du savoir développé, ou à son caractère intentionnel. Ceci nous conduit à formuler une première caractérisation de notre objet présentée au tableau 3. Notons qu'il s'agit d'une *vision préliminaire, présentant la dimension du « lieu de sa réalisation »* :

Tableau 3 : Le *continuum de l'apprentissage adulte*. Dimension du « lieu de réalisation » de l'apprentissage informel et recadrage de la perspective sociologique.

Apprentissage formel	
Déterminé / amorcé ou déclenché par l'externe et construit en contexte organisé ou scolaire. Savoirs codifiés. Sanction des apprentissages	
Contexte scolaire / institutionnel	Contexte du milieu de vie / de la pratique quotidienne
	Apprentissage informel Pratique apprenante. Construite en situation. « Auto-initiée ». Implicite ou explicite. Savoirs souvent non codifiés et généralement non sanctionnés.

Toute schématisation est réductrice en soi, et celle-ci ne présente que l'aspect « contextuel » ou du lieu de réalisation de l'apprentissage informel. Par cette caractérisation, nous visons seulement à mettre en évidence le *continuum de l'apprentissage adulte* (Barrette, 2003; 2006) que nous avons déjà introduite au chapitre 1. Il y a selon nous, de toute évidence, une inter influence et une complémentarité entre les divers types d'apprentissage illustrés, la personne apprenante naviguant entre les divers lieux d'apprentissage tout au long de sa vie. Ce continuum propose que l'apprentissage *formel* peut se réaliser à la fois en contexte scolaire et de vie quotidienne, mais qu'il prend davantage place en contexte scolaire. L'apprentissage *informel* peut aussi se réaliser en contexte scolaire, mais nous présumons qu'il prend place davantage en contexte de vie quotidienne, en pratique et notamment en milieu de travail.¹¹⁵ Mais les perspectives théoriques explorées dans ce chapitre permettent d'aller plus loin sur le concept de l'apprentissage informel, ouvrant sur une perspective nouvelle, comme nous le montrerons dans ce qui suit.

¹¹⁵ Selon Balleux (2000), Dewey a introduit l'idée d'un *continuum expérimental*, relatif à une réflexion sur l'expérience, l'éducation et l'apprentissage, dans son dernier ouvrage de 1938, mais toujours en termes d'éducation « scolaire ». Notre continuum de l'apprentissage adulte vise à illustrer la continuité de l'aspect « contextuel » de l'apprentissage informel, qui peut prendre place dans différents lieux.

Une construction interprétative de l'acteur, partant de l'action et faisant appel à un processus d'adaptation :

Avec la théorie constructiviste de la connaissance, nous concevons d'abord l'apprentissage comme une *construction endogène et interprétative* du sujet, où son *action* est l'instrument initial des échanges et la pierre d'assise de sa pensée conceptualisée et de ses représentations du monde. L'importance de l'activité du sujet ainsi soulignée nous amène à concevoir l'existence d'un rapport essentiel entre l'expérience et la connaissance, et à retenir *l'importance de l'action pour l'apprentissage*¹¹⁶. Comme le précisent Glasersfeld et Vico dans la lignée de Piaget, mais aussi Polanyi, la seule façon de *connaître une chose* est de *faire cette chose*, et de la *(re)construire nous-mêmes*. Ce faisant, c'est dans un processus d'assimilation/accommodation que nous nous adaptons, en reconstruisant des stratégies viables dans les situations rencontrées. Dans cette perspective, le sujet, par son pouvoir d'abstraction, est amené à l'infini à se reconstruire lui-même, et à reconstruire son univers, en s'ouvrant sur une infinité de possibilités (Bednarz et Larochelle, 1994; Piaget, 1970).

Une dialectique du savoir tacite au cœur de ce processus de connaissance :

Nous avons par ailleurs soutenu, avec Polanyi, qu'il n'y a pas de dichotomie entre savoir « tacite » (ou implicite) et savoir explicite. Les formes implicite et explicite de la connaissance sont liées dans un processus dialectique, et elles sont mutuellement contributives et constitutives. Par la connaissance de la forme globale (explicite), nous pouvons connaître (implicitement) les éléments tacites sur lesquels elle se fonde.

Si la dimension implicite de notre connaissance est constitutive de la dimension

¹¹⁶ Ceci veut dire pour nous, sur un plan opérationnel, qu'à la source de cet apprentissage, il y a action, et explicitation de cette action (Vermersch, 2003).

explicite, et si les deux sont unies dans un processus dialectique de construction de la connaissance, il sera éclairant pour notre étude de l'apprentissage informel de tenter de rendre explicite ce qui réside dans l'implicite. Mais aussi, cet examen pourra donner des pistes en regard de la relation qui unit ce savoir informel aux apprentissages qui sont déjà explicites. Ceci pourrait indiquer comment un savoir implicite est une *partie* contributive d'un savoir *global* explicite, et comment ce dernier dépend du premier dans la signification qu'il prendra pour nos acteurs.

Les aspects implicites et explicites de la connaissance – et leur relation dialectique – seront donc pris en compte dans notre étude de l'apprentissage informel, et nous allons tenter de les mettre en évidence dans la mesure du possible, selon ce qui émergera des données.

De la connaissance en acte à la connaissance conceptualisée : le rôle de l'explicitation et de la réflexion sur l'action

Cette dialectique, que nous appelons aussi un « va-et-vient » entre le spécifique et le global, peut permettre à la personne d'augmenter sa compréhension, et de réaliser une meilleure intégration de ses savoirs, lors du retour de son focus sur le tout global et explicite. C'est aussi là que semble résider la fonction « formative » propre à l'explicitation. Il apparaît possible que l'apprentissage informel puisse prendre son origine dans cette dialectique entre le proximal et le distal, entre le particulier et le global, dans un effort pour décomposer des éléments implicites et les réunifier dans une gestalt différente. Nous avons donc fait un rapprochement entre ce va-et-vient et le travail de l'explicitation, qui peut être un levier précieux dans ce processus, et qui peut nous permettre d'appréhender a posteriori l'action de l'acteur, telle que manifestée au moment où il l'a vécue, afin de mettre au jour la réalisation d'apprentissages informels en milieu de travail. En effet, la position de parole incarnée et la conduite réflexive ou de réfléchissement propres à l'explicitation permettent à l'acteur de prendre conscience et de conceptualiser le vécu de son action

(qui était connaissance en acte ou savoir préfléchi). Et c'est par une réflexion sur l'action que semble pouvoir se réaliser ce qui précède.

L'apprentissage comme processus de construction dialectique en pratique (par une personne-agissante) : un apprentissage contextualisé

Dans la même perspective, il a encore été proposé avec Polanyi (1966) que l'acte de savoir – le fait de connaître – englobe tout à la fois le « savoir quoi » et le « savoir comment », c'est-à-dire la connaissance théorique et pratique. Par la dimension du « savoir comment », notre corps est l'instrument de *médiatisation* de notre rapport au monde. Conséquemment, nous *connaissions* quelque chose par l'*intérieurisation/incorporation* de cette chose, et donc la *vraie* connaissance de cette chose se trouve dans notre habileté à l'utiliser *en pratique*, dans une dialectique entre savoir théorique et savoir pratique. Ceci a précisé un *rapport essentiel entre expérience et connaissance : la dialectique fondamentale entre le savoir pratique (ou d'expérience, le « savoir comment ») et le savoir théorique (le « savoir quoi »)*.

L'importance de la pratique, celle de la perception, et celle de l'expérience corporelle pour l'apprentissage a été réaffirmée par la cognition située, qui conçoit l'apprentissage comme un *processus de construction dialectique en pratique*. Un tel processus pourrait se réaliser par un engagement actif de la personne dans une *relation dialectique avec son monde et son expérience*. À partir de la cognition située (Lave, 1988a, b) et de la théorie du savoir tacite (Polanyi, 1966), nous posons qu'*apprendre véritablement, dans le sens de l'intégration et de l'intériorisation de nos savoirs, se réalise de façon privilégiée en situation, par l'expérimentation et par la pratique*.

L'activité dans des contextes de pratique est ainsi le vecteur principal de l'apprentissage dans le *monde quotidien de l'expérience*, et elle est conçue comme *itérative et transformationnelle* (donc avec une idée d'évolution, de transformation). Inspirée de Piaget, Lave et Polanyi, nous proposons que l'apprentissage se réalise

dans un processus simultané de connaissance et de transformation du monde, par un engagement actif de la conscience dans une relation réciproque et dialectique avec lui.

L'apprentissage informel est ainsi conçu comme une activité située réalisée en milieu de pratique, et cette pratique (l'activité) est structurante de l'apprentissage. Rejoignant encore la perspective constructiviste, l'activité-en-situation est conçue dans la cognition située comme une « improvisation » complexe de la personne-agissante, qui reconstruit ses stratégies selon les exigences du contexte. Il y aurait finalement *un rapport étroit entre la connaissance tacite, la pratique en situation (de travail), et l'apprentissage informel*, rapport que nous tenterons d'examiner.

Des ressources qui sont structurantes de cet apprentissage :

La cognition située fonde encore notre conceptualisation du contexte, qui prend un rôle structurant pour l'apprentissage, en tant que *réseau complexe de relations dialectiques* entre la personne, son activité et le monde de son expérience. Nous en retenons aussi le concept clé de *ressources structurantes mobilisées en situation dans l'apprentissage*, qui sont autant des éléments du « self » que des éléments de la situation, qui sont à la fois subjectives et construites socialement, et qui incluent tout autant les savoirs scolaires, les savoirs d'expérience, que les relations sociales (Lave, 1988). Précisons qu'il n'y a pas pour nous de dichotomie entre l'action et la connaissance. Le processus d'engagement dans la pratique « engage » la personne dans son entièreté, parce que la pratique est à la fois constituée de la réflexion, de la pensée, de l'émotion et de l'action, qui toutes sont des parties intégrantes de notre expérience de nous-mêmes et du monde.

Nous avons proposé *qu'un nouvel apprentissage s'exprimera par une nouvelle pratique en situation*, décrivant l'apprentissage informel comme une *pratique apprenante située*, où l'expression *apprenante* sert à signifier qu'il s'agit d'une *pratique reconstruite par la personne, en situation*.

Ce résumé des bases théoriques retenues pour cette étude sera complété dans la section qui suit par une *vision collective ou partagée* de l'apprentissage informel.

2.3.1.2 Pratique partagée et aspects collectifs de l'apprentissage

En regard de la dimension sociale (ou relationnelle, partagée) de l'apprentissage, la vision constructiviste nous a amenée à retenir que la société est un construit du sujet, qui intériorise ses expériences, et les construit, en se construisant lui-même. Nous ne souhaitons pas nous insérer dans une pensée dichotomique à propos du primat du social ou de l'individu dans l'apprentissage. Le social et l'Autre sont pour nous des construits de la personne, dans la représentation qu'elle se fait du monde qui l'entoure. Avec cette perspective, le sujet n'est donc pas davantage *surdéterminé* par son expérience sociale que par son patrimoine biologique. En dernière analyse, une *dialectique d'inter-construction entre la personne et son expérience* semble vouloir davantage déterminer l'apprentissage informel.

Nous retenons des travaux de Lave et Wenger (1991) que l'apprentissage prend place *aussi* dans un processus de participation à la pratique d'une communauté/d'un groupe de pratique commune (Lave, 1991), et qu'il se trouve *médiatisé par les relations entre ses coparticipants*. Ce point de vue a pour nous le mérite de montrer que la participation et l'engagement dans la pratique d'un groupe *contribuent* à l'apprentissage et de mettre en évidence les aspects collectifs de ce dernier.

Dans le prolongement de cette idée énoncée plus haut d'une médiatisation de l'apprentissage par notre corps et notre action, l'idée de pratique partagée renvoie aussi à celle de sa *médiatisation par les relations sociales*, ce qui nous apparaît éclairant pour notre propos : pour nous, l'apprentissage qui se produit chez le participant est médiatisé par le processus plus large de sa participation aux pratiques d'une communauté où il s'insère.

On a aussi retrouvé chez Lave et Wenger (1991) l'idée d'adaptation, qui est centrale

dans l'épistémologie constructiviste : les pratiques adaptatives et souples, qui peuvent être reconfigurées (reconstruites) dans le contexte de l'action, ce qui réaffirme le rôle de la personne dans la construction de ses apprentissages, ainsi que *le rôle constitutif de son activité*. Ce rôle est bien pour nous *constitutif* et *contributif*, car nous souhaitons réitérer le *primat du sujet* dans la construction de sa pensée et du monde de son expérience. L'apprentissage nous apparaît lié au contexte social dont la personne fait *nécessairement* partie, et celle-ci ne peut pas faire abstraction, comme dans un vase clos, du monde social où elle s'insère. Pour nuancer et recadrer l'idée porteuse de la pratique partagée de Lave et Wenger (1991), nous disons que l'apprentissage se réalise *aussi* en interrelation avec les autres, par l'acquisition d'une pratique qui est *parfois* partagée dans une communauté de pratique donnée¹¹⁷. Nous retenons aussi le concept porteur de *curriculum d'apprentissage* pour nos travaux, en tant que *terrain d'opportunités situées*, fournissant les ressources structurantes à mobiliser par l'acteur pour l'apprentissage informel.

La pratique (physique, émotionnelle, intellectuelle ou morale) – est donc pour nous *parfois partagée*, parce que l'observation nous a donné à penser que l'apprentissage se réalise *aussi* de façon *individuelle et autonome*, sans qu'il n'y ait durant sa réalisation d'interaction *immédiate* avec les autres/le groupe, ni d'influence *explicite et manifeste* de l'environnement. Notre expérience de formation en milieu de travail, et d'enseignement aux adultes en milieu scolaire, nous amène à proposer que la personne, bien que constamment immergée dans une réalité sociale, se retire aussi en elle-même pour réfléchir, analyser, tirer des conclusions, résoudre un problème difficile... Ceci souligne encore l'importance prépondérante pour l'apprentissage de

¹¹⁷ Nous pourrions dire par exemple que c'est le cas de l'acquisition progressive, par les doctorants en apprentissage à l'université, des savoirs, des pratiques, de la culture et de l'identité propres à la « communauté doctorale », voire à la « communauté des docteurs en éducation ». C'est ainsi que, en évoluant dans le monde social, nous sommes toujours membres d'une communauté ou d'une autre, aux pratiques de laquelle nous participons de façon plus ou moins engagée, et où nous aspirons de façon plus ou moins importante à acquérir une pratique mature.

la reconstruction par l'individu de ces contributions sociales.

Dans la lignée des travaux de Polanyi, nous avons avancé un rapport dialectique essentiel entre le savoir théorique et l'expérience, et apprendre pourrait se réaliser de façon privilégiée par l'expérimentation et la pratique. Nous avons défini cette dimension de la *pratique*, qui est constitutive de l'apprentissage, comme *toute activité humaine*, qu'elle soit physique, émotionnelle ou intellectuelle (cette idée a aussi été suggérée par Lave, 1991). La pratique prend tout son sens pour nous dans le terme latin pour « agir », qui est *agere*, et qui signifie « aller vers » (l'autre). La pratique est donc l'expression de *l'entrée en relation (sociale) avec le monde* de la personne humaine. Mais, selon l'expression de Piaget, la personne se construit elle-même et construit son monde, dans son entrée en relation avec lui.

2.3.1.3 De nécessaires précisions conceptuelles en regard de notre objet d'étude : le concept d'expérience et celui d'apprentissage expérientiel

Arrivant à la conclusion du cadre théorique de cette thèse, il nous faut encore amener deux précisions conceptuelles importantes.

a) Le concept d'expérience dans cette étude

La conception de *l'expérience* que nous retenons dans cet ouvrage doit d'abord être précisée, en la rapprochant de l'important concept de *pratique*. Cette conception de l'expérience nous provient surtout de Polanyi (1966), ensuite de Vermersch (2003) et également de Lave (1988a, b). Pour Polanyi, nous l'avons vu, l'idée d'expérience est liée de très près à celle de la pratique. La personne réalise un modelage actif de son expérience, dans le processus du savoir tacite. La pratique et l'expérience renvoient chez Polanyi à un *savoir incorporé/incarné (embodied)*, la *partie proximale du savoir tacite*, provenant de *l'expérience directe* de la personne, et s'appuyant sur *sa perception incarnée* du monde. Par ailleurs, cette conception est très proche de celle de Vermersch, et de son concept de *connaissance en acte*, qu'il décrit comme un

savoir-faire d'expérience (ou comme un *savoir d'expérience*), et encore comme le *savoir préréfléchi et implicite*. Pour Lave, finalement, l'expérience et la pratique quotidienne sont des concepts qui nous apparaissent très proches également, ils sont selon nous interchangeables dans sa vision de la cognition située : leur relation se traduit fort bien dans son expression « *experienced lived-in world* » (traduit par *monde expérientiel du quotidien en action*).

Nous inspirant de ces auteurs, les concepts d'expérience et de pratique, comme ceux de savoir pratique et de savoir-faire d'expérience (ou encore de savoir d'expérience), sont donc considérés dans notre étude comme étant des concepts proches ou « équivalents » (bien que rien ne soit jamais parfaitement équivalent), et nous utilisons autant les uns que les autres dans un sens similaire. Et, à la suite de Polanyi, le savoir pratique et le savoir théorique sont encore considérés comme étant *complémentaires*, dans la relation de va-et-vient dialectique qui les unit. Le savoir théorique est conçu comme un savoir « conceptuel », non-incarné/incorporé, et non intégré par la pratique.

b) La parenté entre l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage informel

En deuxième lieu, nous pensons qu'il est utile d'apporter quelques précisions sur le concept *d'apprentissage expérientiel*, qui apparaît comme un concept proche de celui de l'apprentissage informel. Il faut clarifier que nous ne nous sommes pas inspirée du courant de l'apprentissage expérientiel et de ses auteurs majeurs, courant que nous savons par ailleurs important dans la recherche en éducation des adultes et en formation professionnelle. *Mais il nous fallait en effet faire des choix théoriques dans ce très vaste domaine.*

Nous avons privilégié l'approche de la *cognition située* pour fonder notre étude, parce que nous voulions réaliser une étude contextualisée de notre objet, dans une perspective qui place la personne-agissante en situation au centre de ses apprentissages. Cette perspective nous apparaît particulièrement riche pour rendre

compte du *processus de construction de connaissance en pratique* et des *apprentissages contextualisés* qui s'y réalisent. Des concepts porteurs pour l'analyse y ont été développés, comme celui de contexte, de ressource structurante de cet apprentissage, d'arène, d'ordre constitutif, de situation et d'activité, permettant d'analyser dans toute sa complexité ce processus, en *l'ancrant dans son contexte de réalisation*. La cognition située a donné lieu à de nombreuses études ethnographiques, qui ont contribué à enrichir notre compréhension des apprentissages qui se construisent en situation de travail et de vie quotidienne.

Ceci n'empêche pas qu'il y ait des affinités notables entre la perspective que nous avons prise dans cet ouvrage, et celle de la réflexion sur l'apprentissage expérientiel, sous certains aspects. Il nous apparaît important de souligner ces affinités avec ce courant marquant en éducation, avant de conclure ce cadre théorique.

Nous allons donc faire un très rapide et partiel tour d'horizon du *concept d'apprentissage expérientiel*, afin de pouvoir sommairement le situer en regard de notre objet d'étude et de notre approche. Selon une analyse historique réalisée par Balleux (2000), on voit que ce concept s'est beaucoup développé depuis une trentaine d'années, à travers plusieurs courants de pensée qui ont amené « une très large compréhension du phénomène et une vision polymorphe de l'*experiential learning*. » (p. 263)¹¹⁸. Cette idée a pris plusieurs formes durant cette période, les expressions typiques qui ont été retenues étant *learning from experience*, *learning through experience*, *sponsored (unsponsored) experiential learning*, *experience-based learning* et *learning-by-doing*, et finalement *experiential knowledge*. Il n'est donc pas aisé d'en donner une définition unique et simple. Par ailleurs, les divers courants de

¹¹⁸ C'est avec Dewey (1938; de Balleux, 2000 : 264), qui fut l'inspiration des premiers auteurs ayant suivi, que s'est d'abord manifesté un intérêt pour la *notion d'expérience* en éducation. L'expression *experiential learning* semble être apparue avec Rogers en 1969. Mais on trouve de nombreux auteurs qui se sont intéressés à ses différentes variantes, tels que Knowles, Coleman, Burnard, Jarvis, Kolb, Weil et McGill, Usher et Merriam, pour ne nommer que ceux-là (Balleux, 2000).

pensée ont examiné la notion d'apprentissage (ou de connaissance) expérientiel, à partir de conceptions de l'apprentissage en tant que *processus* (comme nous le faisons), ou encore en tant que *produit*. De plus, tandis que certains concevaient l'expérience comme devant être intégrée à l'institution scolaire (une tendance qui s'oriente vers la *construction de savoirs*), d'autres ont soutenu une conception où c'est « la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience source première de tout apprentissage » (p. 282), s'orientant alors davantage vers la *construction de sens* (notre approche trouve plus d'affinités avec ce dernier courant...).

Les premières définitions apparues (Balleux, 2000) s'inspiraient d'une approche sociologique de l'éducation, et posaient que l'apprentissage expérientiel est celui *qui survient en dehors des salles de classes* (selon Keaton, 1976; cité par Balleux, 2000 : 269), ou qui *oppose assimilation de l'information (école) et apprentissage expérientiel (hors de l'école)* (selon Coleman, 1976; cité p. 269). On voit la familiarité de ces définitions, fondées sur le contexte d'apprentissage, avec celle de la tradition de Livingstone (2003a, b; 2005) déjà présentée, et de laquelle nous nous sommes distingués. Ensuite, Kolb (1984; Chevrier et Charbonneau, 2000) a proposé un modèle où l'apprentissage est conçu comme un processus en forme de cycle continu d'adaptation au monde (avec une certaine inspiration de Piaget), ou comme « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (p. 155; cité par Balleux, 2000 : 270). Le cours des recherches a évolué progressivement vers la « quête de sens » et un processus où la *réflexion* est centrale, avec plusieurs auteurs dont Mezirow : « elle est vue comme un processus d'évaluation critique de tous nos efforts à interpréter et à donner du sens à nos expériences » (Balleux, 2000 : 277). C'est ici la réflexion qui permet à l'adulte de s'appropriier et d'intégrer son expérience pour apprendre.

En somme et pour terminer cette courte section, soulignons que, malgré des cadres théoriques et des formulations qui sont d'une toute autre tradition, il y a une familiarité notable entre notre perspective pour aborder l'apprentissage informel et

certaines des idées qui précèdent : d'abord celle de l'apprentissage en tant que processus, ensuite l'idée constructiviste d'un processus continu d'adaptation de la personne, de construction des savoirs et de transformation par l'expérience; également, l'idée que cette construction de sens se fait de façon privilégiée par l'expérience et dans la « vie », et finalement l'idée de l'intégration de l'expérience par la réflexion sur l'action.

Bien que nos travaux ne s'inscrivent pas, nous l'avons indiqué, dans cette tradition de l'apprentissage expérientiel, nous souhaitons pouvoir contribuer dans des travaux futurs à développer des liens possibles entre ces deux visions de l'apprentissage en pratique – l'apprentissage informel et l'apprentissage expérientiel – visions entre lesquelles, à notre connaissance, peu de rapprochements ont été faits à ce jour.¹¹⁹

Nous concluons ce chapitre 2 en rappelant que l'*apprentissage informel*, concept central dans cette étude, sera abordé à la fois comme une *pratique apprenante située* (Lave, 1988a, b) et *parfois partagée* (Lave et Wenger, 1991), et en tant que *processus dialectique de construction de la connaissance tacite* (Polanyi, 1966). Ce processus dialectique sera observé sous plusieurs angles : sous l'angle de la dialectique entre savoir implicite et explicite, entre savoir théorique et savoir pratique ou expérientiel, et entre la personne, son activité et le monde quotidien de son expérience.

Sur la base de la synthèse théorique qui précède, nous présentons dans ce qui suit une *définition de travail de l'apprentissage informel*, qui sera suivie d'un réseau des concepts disponibles pour l'étude, puis de notre objectif et nos questions de recherche.

¹¹⁹ Notons que, pour éviter toute « confusion de genre », les expressions *apprentissage / savoir expérientiel* ne sont pas utilisées dans cette thèse, sauf pour les références terme *savoir expérientiel* de Vermersch (2003). Nous retenons les expressions *savoir d'expérience* (Lave, Polanyi), *savoir-faire* ou *acquis d'expérience* (surtout Vermersch), et *apprendre par l'expérience* (provenant de nos données).

2.3.2 Définition de travail de l'apprentissage informel

L'analyse de notre objet d'étude chez l'adulte en milieu de travail est un processus complexe, qui met en jeu une dialectique entre plusieurs composantes et qui se joue à plusieurs niveaux. Un tel processus est situé, contextualisé et se construit en situation de pratique. Il comporte une dimension sociale et partagée. Il présente des aspects implicite et explicite qui sont liés dans une relation tacite, et une composante théorique et expérientielle. Notre définition de l'apprentissage informel passe aussi par une nécessaire ouverture sur les formes diversifiées de l'apprentissage continu chez l'adulte, recouvrant les divers lieux de réalisation d'apprentissage durant la vie adulte, incluant celui de la formation scolaire et en milieu de travail.

Pour tenter de circonscrire ce phénomène difficile à cerner, nous en présentons *une première définition de travail préliminaire*, qui est *fondée sur notre cadre théorique*. Elle servira de pierre d'assise à la méthodologie de la recherche et sera porteuse de sens pour l'analyse qui suivra. Elle sera *enrichie en conclusion de ce qui aura émergé des données, de leur analyse et de leur interprétation* :

Figure 4 (1) : Définition de travail de l'apprentissage informel

Apprentissage informel : une définition de travail pour l'investiguer

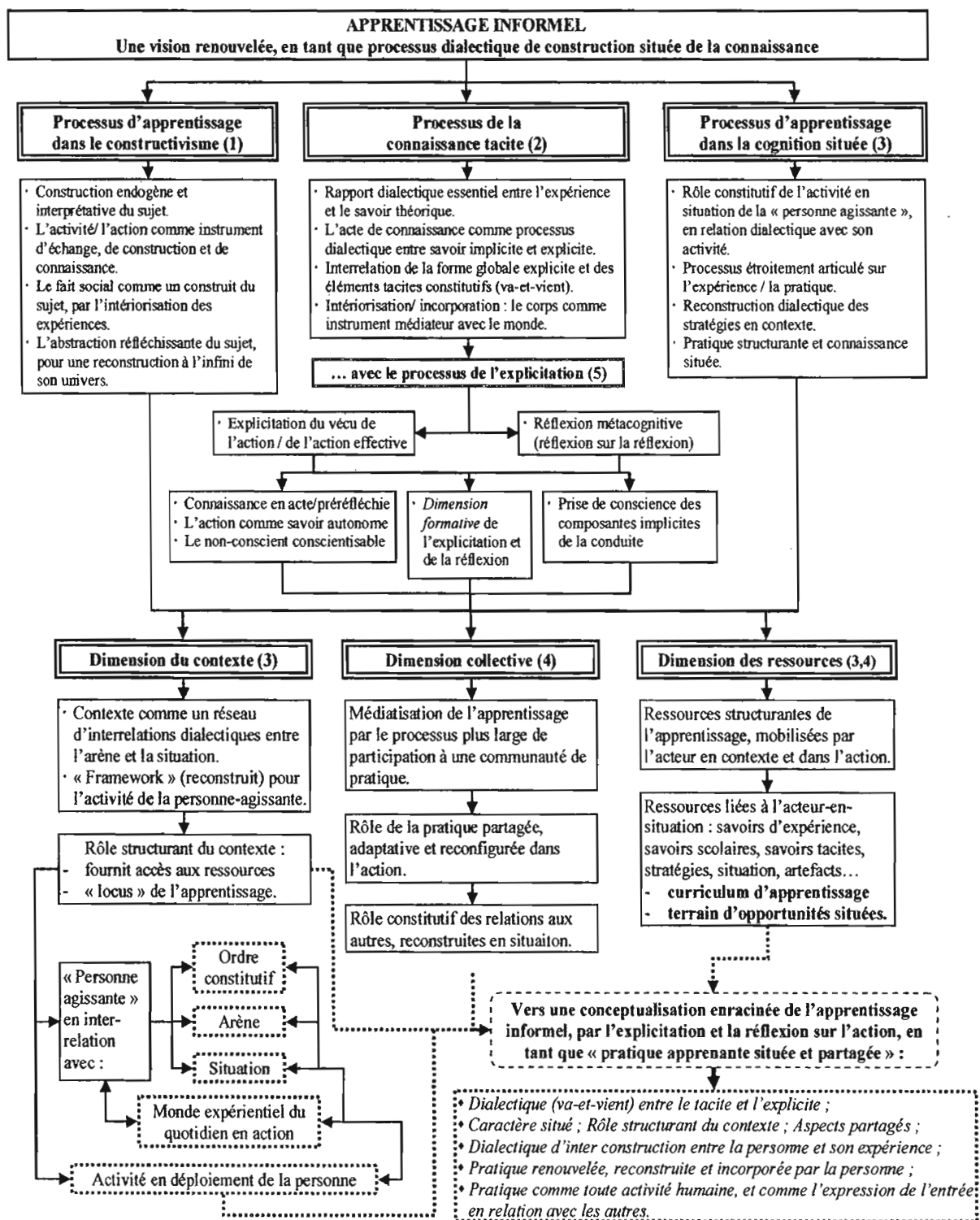
Pratique apprenante située et parfois partagée, qui est autodéterminée ou « auto-initiée » par la personne, et réalisée par elle en situation, tout au long de sa vie. Elle mobilise des ressources structurantes diverses, à travers entre autres le terrain d'opportunités situées (curriculum d'apprentissage sous le contrôle de l'acteur), dont les connaissances en acte, mobilisés en milieu de travail. Elle est toujours construite en contexte, à travers un processus dialectique de la connaissance tacite et située : dans une relation entre savoir implicite et explicite, ou entre savoir théorique et savoir pratique ou d'expérience; et dans une relation entre l'activité de l'acteur, sa situation, le contexte et l'ordre constitutif. Elle peut être consciente et explicite, ou inconsciente et implicite, demandant alors à être explicitée. Elle se manifeste alors de façon individuelle, par la réflexion sur l'action et l'explicitation d'une connaissance-autonome, par une pratique nouvelle ou restructurée. Elle se manifeste éventuellement de façon collective, dans le caractère partagé de la pratique, alors qu'elle est médiatisée par la participation à une communauté de pratique. Finalement, elle ouvre sur les formes diversifiées de l'apprentissage adulte, réalisées dans des lieux multiples et variés.

Cette définition de travail s'inscrit dans une vision, inspirée de Polanyi (1966), selon laquelle *apprendre véritablement et de façon informelle, dans le sens de l'intégration et de l'intériorisation de nos savoirs, peut se réaliser de façon privilégiée en situation, par l'expérimentation et la pratique, et par la relation dialectique qui s'installe entre ces dernières et les connaissances déjà construites (les « savoirs théorique »)*; toute connaissance est « médiatisée » par le corps, et est d'abord - ou suite à son intériorisation - une connaissance en acte. Le réseau conceptuel qui suit tentera de traduire une telle vision.

2.3.3 Réseau des concepts disponibles, pour l'étude de l'apprentissage informel, chez des adultes dans un milieu de travail

La figure suivante présente schématiquement notre cadre théorique à l'aide d'un réseau conceptuel, situant les concepts clé (nos concepts disponibles [Desgagné, 1994]) que nous avons retenus au fil des pages qui précèdent. Ce réseau présente les concepts centraux, fondements à notre étude de l'apprentissage informel en milieu de travail, et les concepts reliés qui sont susceptibles d'éclairer notre analyse.

Figure 5 : Réseau des concepts fondant l'étude de l'apprentissage informel



(1) Piaget (1970); Glasersfeld (2004a, b); (2) Polanyi (1966); (3) Lave (1988a, b); (4) Lave et Wenger (1991); (5) Vermersch (2003, 2004, 2007).

2.4 Objectif de recherche et questions de recherche

Sous l'éclairage des fondements théoriques précédents, nous présentons finalement *l'objectif et les questions de recherche*.

2.4.1 Objectif de recherche

À partir de ce que pourraient révéler les participants à l'étude par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, mieux comprendre la nature, possiblement dialectique et située, du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels, dans le contexte particulier du milieu de travail examiné.

2.4.2 Questions de recherche

1. Comment se réalise dans la pratique, en situation, le processus d'apprentissage informel, chez des acteurs apprenants adultes, dans un contexte donné lié à leur tâche en milieu de travail dans une entreprise ?
2. Quel rôle jouent dans ce processus le contexte, le groupe de pratique commune et les ressources mobilisées en situation ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une posture constructiviste comme celle de Piaget ne permet pas « le recours à la méthode expérimentale, car cette dernière oblige à des réductions mutilantes et saisit les seules performances et non les mécanismes. Piaget accorde un privilège constant à la méthode critique [...qui] repose sur le postulat assez grave de l'habileté de l'observateur, dont l'art aide le sujet à exhiber les outils de sa pensée. Cette méthode permet en particulier de montrer que les structures ne sont pas simplement des modèles par lesquels l'observateur se représente le comportement du sujet, mais expriment d'une manière réaliste le fonctionnement réel de sa pensée. » (Gréco, 1985 : 55).

Dans les pages précédentes, notre objet d'étude qui est l'apprentissage informel a été présenté comme un phénomène complexe et difficile à cerner, qui relève sans doute beaucoup du domaine de l'implicite. Son caractère diffus, insaisissable et « tacite » (Polanyi, 1966), impose pour son investigation un défi méthodologique appréciable. Car il s'agira, pour arriver à l'appréhender, de rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée. Notre objet a aussi été défini comme une *pratique apprenante située et partagée*, qui est « auto-initiée » par la personne-agissante et qui se réalise dans une constante relation dialectique avec le contexte d'action. À partir de cette conception de notre objet, de nos questions de recherche et de la lunette épistémologique et théorique retenue qui a été décrite au cadre théorique, nous allons maintenant préciser la démarche méthodologique retenue.

3.1 Orientation méthodologique générale

Cette étude de l'apprentissage informel chez l'adulte en milieu de travail s'inscrit dans une démarche exploratoire et interprétative. Notre objectif de recherche est en

effet le suivant : *à partir de ce que pourraient nous révéler les participants à l'étude par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, mieux comprendre la nature, possiblement dialectique et située, du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels, dans le contexte particulier du milieu de travail examiné et en entreprise.* Nous souhaitons donc explorer ce phénomène à partir du *sens construit par les acteurs eux-mêmes*, et à l'intérieur du contexte particulier de leur milieu de travail.

Ainsi, les visées de cette recherche nous insèrent dans un *paradigme de recherche qualitatif/interprétatif*. La recherche qualitative suppose « une approche interprétative et naturaliste de son objet », ce qui signifie que l'étude est réalisée dans des contextes naturels, afin de pouvoir « comprendre ou interpréter les phénomènes selon le sens qui leur est attribué par les gens » (Denzin et Lincoln, 1994 : 2).

Après une revue des définitions proposées dans les écrits scientifiques, Savoie-Zajc nous propose la synthèse suivante :

« (...L)a recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. » (2000a : 176).

Ce qui précède traduit bien la voie que nous choisissons de prendre : nous chercherons à interpréter le phénomène *à partir « de l'intérieur »*, et en *construisant* les significations qui nous seront livrées avec les adultes participants à l'étude, pour produire un savoir *contextuel et dynamique*, qui demeurera en évolution suite à la recherche. Il s'agit en ce sens et pour nous d'une *posture constructiviste et*

*interprétative*¹²⁰, qui cherche à comprendre le phénomène à partir du point de vue qu'en ont les acteurs.

Nous utilisons dans cette recherche une logique d'investigation *de type exploratoire*, car nous sommes dans une posture de prospection d'un phénomène, et *compréhensive*, car nous construisons notre interprétation à partir des significations fournies par les acteurs (Anadón, 2001, 2002). Il s'agit d'une « démarche souple et émergente » qui permet à la chercheuse de saisir « la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter [notre] collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. » (Savoie-Zajc, 2000a : 173-174).

3.2 L'approche méthodologique retenue

3.2.1 Le choix de l'étude de cas comme mode d'investigation

À l'intérieur du paradigme interprétatif, nos questions et objectif de recherche nous conduisent à privilégier l'étude de cas comme mode d'investigation (Hamel, 1997; Karsenti et Demers, 2000; L'Hostie, 1998, 2002; Lave, 1988a; Merriam, 1998). Parce que notre projet vise à mieux comprendre le phénomène complexe de l'apprentissage informel, dans un milieu de travail spécifique, l'étude de cas nous permettra d'étudier le phénomène en profondeur, de voir l'effet structurant de différents contextes sur lui, et de prendre en compte les dimensions multiples qui peuvent l'affecter. Nous définissons l'étude de cas, selon un résumé de quelques auteurs :

Une enquête empirique réalisée dans le contexte de vie réelle d'un phénomène, où les limites entre ce dernier et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et qui utilise des sources d'information multiples (Yin, 1989 : 21; cité par Hamel, 1997 : 10); une « technique particulière de cueillette, de mise en forme et de

¹²⁰ L'expression *posture constructiviste et interprétative* vise à souligner qu'une posture interprétative est cohérente avec les fondements théoriques du constructivisme, et qu'en ce sens ce dernier soutient notre abord méthodologique dans la recherche.

traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes » comportant leurs dynamiques propres (Mucchielli, 1998 : 77; cité par Karsenti et Demers, 2000 : 227).

Ainsi, l'étude de cas nous permet d'aborder notre objet dans toute sa dynamique, en préservant l'unité des interactions entre l'acteur, le groupe de pratique, et le contexte, telles qu'elles existent à l'intérieur du système délimité et intégré que constitue le cas que nous avons retenu (Merriam, 1998). Cette méthode nous apparaît appropriée parce que notre phénomène semble étroitement lié à son contexte, et parce que nous cherchons à prendre en compte ses multiples dimensions, pour en avoir une vision élargie dans son milieu naturel. Comme le souligne Merriam, « anchored in real-life situations, the case study results in a rich and holistic account of a phenomenon. » (1998 : 40). L'Hostie souligne également que « le mode d'investigation de l'étude de cas favorise une analyse globale et contextualisée de l'objet de recherche ». En nous permettant de concentrer notre attention sur un cas durant l'investigation, il nous sera possible de « prendre en compte et examiner un grand nombre de dimensions et de facteurs en jeu dans le phénomène à l'étude. » (1998 : 108).

Voyons maintenant *le type d'étude de cas* que nous allons retenir.

3.2.2 Le type d'étude de cas retenu

L'objectif de cette étude étant de mieux comprendre un processus complexe, nous retenons l'*étude de cas descriptive et interprétative*, par laquelle nous souhaitons rester ouvert à l'émergence de nouvelles hypothèses (Merriam, 1998 ; Karsenti et Demers, 2000). Ainsi, notre étude de cas présente *quatre caractéristiques fondamentales*, dans une approche qualitative et interprétative comme la nôtre. Nous les présentons pour montrer la pertinence de notre choix méthodologique (selon Merriam, 1998 : 29-32). Notre étude de cas est d'abord *particulière* (« *particularistic* ») : nous voulons concentrer notre attention (examiner un exemple spécifique) sur l'explicitation du *phénomène particulier* de l'apprentissage informel

chez nos acteurs et dans un milieu spécifique de travail ; nous espérons ainsi révéler quelque chose de significatif sur le *phénomène plus large* de l'apprentissage informel chez l'adulte au travail. Ensuite, notre étude de cas est *descriptive* : nous souhaitons faire une description fine ou dense (« *thick* ») de notre objet de recherche, qui tient compte des dimensions multiples ayant une influence sur l'apprentissage informel au travail, sur une période de temps donnée ; la description se veut aussi « *holistic, lifelike, grounded, and explanatory* » (p. 30), afin d'illustrer la complexité du processus étudié et, si possible, d'éclairer la richesse de sa possible nature située et dialectique. Également, notre étude de cas se veut *heuristique* dans son traitement du phénomène : nous souhaitons aménager « un accès au lecteur à la compréhension du phénomène à l'étude » (p. 31), pour amener de nouvelles significations, afin de repenser notre phénomène en théorisant progressivement, à la fois à partir du sens qui émerge du terrain, et à partir de nos concepts théoriques disponibles.

Finalement, notre étude de cas vise à *produire des connaissances (ou résultats) spécifiques* : des connaissances proches de l'expérience immédiate, des savoirs enracinés dans le contexte, qui seront fondés sur les référents des acteurs, mais aussi sur la compréhension que nous construisons par l'analyse émergente des données. Celle-ci s'appuie à la fois sur le sens émergent, sur notre expérience personnelle, et sur les concepts disponibles de notre cadre théorique. Nous souhaitons aussi que le lecteur éventuel y trouve comme nous un sens, qu'il pourra éventuellement adapter à ses propres contextes et référents.

3.2.3 Le choix du site et le choix du cas

3.2.3.1 Le choix d'un bon site de recherche

Il nous faut maintenant préciser notre *choix du site et du cas particulier*. Tout d'abord, le cas retenu fait partie d'un milieu particulier, *un site*, qui est ici un milieu de travail

spécifique : notre site est *une entreprise* ciblée dans la région de Montréal.¹²¹

En regard de notre objet d'étude, l'entreprise pertinente choisie devait pouvoir offrir aux acteurs un maximum de « conditions facilitantes » pour que l'apprentissage informel se réalise. Ces conditions peuvent être le résultat d'un certain dynamisme interne dans les façons de faire, et d'un intérêt, exprimé en son sein par les employés et par les personnes en position de responsabilité, pour le développement du savoir-faire de l'entreprise en général et des employés en particulier, entre autre en leur donnant les moyens d'améliorer leurs connaissances et façons de faire dans leur domaine d'activité. Nous nous sommes tournée vers des entreprises potentielles qui possédaient ces caractéristiques, et nos observations passées nous ont portée à croire que c'était le cas pour l'entreprise que nous avons retenu.

Nous avons choisi pour site une entreprise du secteur manufacturier, provenant plus particulièrement d'un segment du marché du transport de la grande région métropolitaine de Montréal. Étant donné notre connaissance préalable de cette entreprise (provenant de notre expérience professionnelle), et à l'intérieur des nombreuses contraintes imposées par ce milieu particulier à la négociation du « pacte ethnographique » (Abélès, 2002), nous avons donc retenu cette entreprise en raison principalement du potentiel qu'y présente l'apprentissage informel au travail, en regard des différents angles soulevés par nos questions de recherche. Elle présentait selon nous des conditions pouvant créer un terrain riche pour notre étude. Voici une description de ces conditions.

- La structure organisationnelle de l'entreprise, de type « pyramide aplatie », comporte seulement trois niveaux hiérarchiques. Cette structure est fondée sur la synergie d'équipes de travail responsabilisées, autour desquelles gravitent les équipes des divers services à la production (approvisionnement, ingénierie, services techniques et de maintenance, ressources humaines, etc.). L'entreprise est

¹²¹ À noter que les *informations contextuelles* plus détaillées sur ce site de recherche (l'entreprise) et sur le cas retenu pour cette étude, seront apportées au chapitre 4 qui va suivre.

organisée en trois « mini-usines » inter reliées à dimensions plus humaines, et relativement autogérées, qui sont les trois segments principaux de la production. Ce design est très novateur pour ce secteur de l'industrie, du moins au Québec, sinon en Amérique du Nord¹²². Malgré des tâches principalement répétitives, il ne s'agit pas comme tel de production « à la chaîne » : les membres de l'équipe travaillent ensemble, et peuvent être polyvalents dans leurs tâches. Ce type de structure organisationnelle tend à favoriser les initiatives de la part des employés, et la résolution en groupe des problèmes de production ou de qualité, à l'intérieur des *équipes de travail semi-autonomes*¹²³, et assistées par les groupes de services. Ceci nous apparaît susceptible de créer un contexte de travail propre à la réalisation d'apprentissages informels, individuellement ou en groupe.

- Le programme de suggestions et d'amélioration continue en place permet à chaque employé ou équipe de proposer une amélioration face à un problème de production, et de bénéficier d'un boni si la suggestion est mise en œuvre. Par ailleurs, suite à l'identification de problèmes de qualité, des membres de l'équipe (employés syndiqués et personnel cadre) peuvent être invités à participer à des équipes ponctuelles et multidisciplinaires d'amélioration continue de type « Kaizen »¹²⁴, afin de contribuer au développement et à la mise en place d'une solution novatrice. De telles conditions peuvent créer un contexte qui favorisera la réalisation d'apprentissages informels, individuellement ou en groupe.
- D'une façon générale, le mode de gestion de type démocratique de cette entreprise, congruent avec la structure organisationnelle, favorise la participation et la responsabilisation des employés, ce qui nous apparaît créer un contexte pouvant favoriser les initiatives, et donc possiblement les apprentissages informels en milieu de travail.
- Le système de formation du personnel favorise la « pro-action »¹²⁵ et la

¹²² Nous appuyons cette affirmation sur notre expérience de plusieurs années en formation en entreprise, dans ce secteur particulier de l'industrie.

¹²³ L'entreprise utilise le terme « équipes semi-autonomes » parce que les équipes d'un secteur donné de production (1 à 8) relèvent d'un coordonnateur en position hiérarchique. Une partie de ce groupe des coordonnateurs a été retenu comme notre cas pour la recherche, comme nous allons le voir.

¹²⁴ Le Kaizen est un système d'amélioration continue des processus d'affaires et de gestion pour les entreprises, qui est d'origine japonaise. Il est fondé sur cinq éléments clé, soient le travail d'équipe, la discipline personnelle, l'amélioration du moral, les cercles de qualité et les suggestions d'amélioration en provenance des ressources « internes ». « The Kaizen Management System™ (KMS) (...) provides the fundamental culture for continuous improvement and the tools necessary to achieve enterprise excellence [and] install a culture of improvement that is sustained throughout the organization. » (source : <http://www.kaizen-institute.com>).

¹²⁵ L'expression « pro-action » signifie dans ce milieu être orienté vers la prise d'initiative menant à l'action; elle s'oppose bien sûr à l'expression être en « réaction » aux événements, aux problèmes, etc.

responsabilisation des employés, en regard du développement de leurs connaissances et habiletés. Ceci est particulièrement vrai chez le personnel de gestion (dont proviennent nos « sous-cas » [Merriam, 1998], les participantes), qui est invité à consulter régulièrement sur le site intranet les cours qui sont offerts, à gérer leur développement de carrière, et à proposer des initiatives de formation en fonction des besoins qu'ils perçoivent. Mais également chez les employés de production, un système de formation à la tâche en milieu de travail est soutenu entièrement par les employés expérimentés, tant pour la formation en pratique des nouveaux, que pour celle des employés devant développer leur polyvalence (acquisition de nouvelles tâches/postes). Par ailleurs, on tend à favoriser des formations pratiques, très liées au contexte de travail, et où les employés participent souvent à la construction du contenu. Le système de formation nous apparaît favoriser une culture interne d'apprentissage continu (typiquement développée dans une « *organisation apprenante/qualifiante* »¹²⁶), ce qui pourrait encore créer des conditions facilitantes pour la réalisation d'apprentissages informels au travail.

- Finalement, il y a dans cette entreprise une volonté explicite de la direction pour mettre en place des conditions favorisant le développement du savoir-faire en milieu de travail. Le fait de miser (notamment par des investissements financiers) sur le savoir-faire en constante amélioration de ses employés, y est perçu comme une condition de l'amélioration de la qualité de son produit, et du maintien de sa position avantageuse sur le marché qu'elle occupe. Ceci apparaît encore favoriser le développement d'une culture « *d'organisation apprenante/qualifiante* ». Et, du fait qu'il y a beaucoup de formation structurée, les employés semblent plus susceptibles de réaliser de l'apprentissage informel (voir l'étude de Livingstone et Roth [2001], citée au chapitre 1 de cette thèse).

Selon nos observations, toutes les caractéristiques qui précèdent contribuent à faire de cette entreprise un site offrant les « conditions facilitantes » que nous recherchions. Il

¹²⁶ Ce concept *d'organisation apprenante ou qualifiante* est utilisé depuis quelques années en sciences de la gestion et du travail, et par les consultants en formation et développement organisationnel en entreprise. Il fut apparemment introduit vers la fin des années 1980 par Sauret (1989; cité par Cadin et Amadiou, 2000 : 256), et il a fait l'objet d'un grand engouement dans les entreprises qui se veulent à l'avant-garde des nouvelles pratiques de gestion et de formation. Pour appuyer notre propos, ce type d'organisation peut être défini comme : « une organisation conçue en fonction des compétences des personnes qu'elle emploie ou recrute et de manière à les développer continuellement grâce aux situations qu'elle aménage et aux dispositifs d'apprentissage qu'elle comporte; [...et] une organisation construite pour évoluer notamment en fonction des compétences et de leur progression. » (p. 260). Le terme « compétences » signifie, dans ce contexte particulier, une capacité d'efficacité de l'employé dans la réalisation de ses tâches en milieu de travail.

apparaissait possible dans ce milieu de documenter la réalisation d'apprentissages informels. La démarche de l'étude a été valorisée et appuyée par l'entreprise, permettant ainsi notre entrée sur le site pour la réaliser. Rappelons encore qu'une description contextuelle plus détaillée du site suivra au chapitre 4.

Cependant, nous pensons que la nature même de notre site – celui de l'entreprise – a fait en sorte que l'entrée dans ce milieu avec des objectifs de recherche particuliers n'aura pas été chose facile pour la chercheuse. Ceci va nous donner la mesure de l'importance qu'a prise la négociation du « pacte ethnographique » pour l'étude.¹²⁷

3.2.3.2 Le choix d'un « beau cas »

À l'intérieur du site de l'entreprise choisie, il nous faut justifier le choix de notre cas. Dans cette enquête, le cas se doit d'être suffisamment pertinent pour permettre d'explicitier la richesse de l'apprentissage informel au travail. Les balises de sélection retenues seront précisées plus loin. Nous présentons d'abord les quelques prémisses théoriques soutenant le choix du cas.

Le *cas* peut être défini comme un *observatoire*, un « dispositif par le moyen duquel un objet peut être étudié », un « procédé méthodologique propre à cerner un objet » (Hamel, 1997 : 91; 93). Ce n'est pas un lieu physique ou un contexte, mais bien « une entité définie, une unité comportant des frontières » (Merriam, 1998 : 27), un système délimité et un point d'observation pertinent, selon la conception que nous nous faisons de notre problème et de notre objet d'étude.

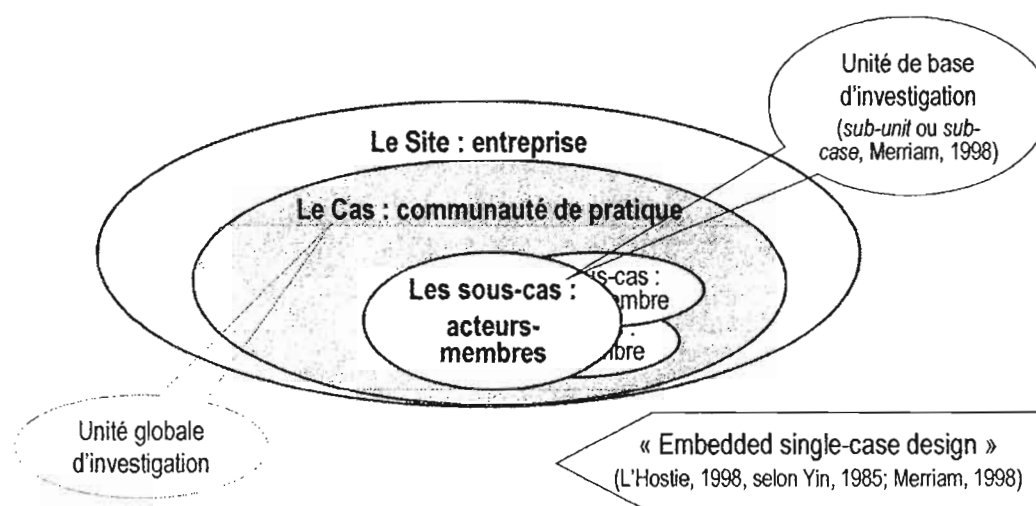
Avec ce qui précède, qu'est-ce qui pouvait constituer « un beau cas » (L'Hostie, 1998) pour notre recherche ? Nous avons retenu pour cas un *groupe de travail* particulier,

¹²⁷ Précisons déjà que, selon Abélès (2002), le « pacte ethnographique » est la nécessaire conclusion d'une entente préalable à la recherche, un « contrat » établi entre le chercheur et le terrain, afin de pouvoir y conduire la recherche. Cette question sera abordée à la section 3.3.2.1, avec l'étape du pré-terrain de notre collecte.

constituant une *communauté de pratique* (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998) de l'entreprise ciblée. Ce groupe ne devait pas nécessairement être « naturel », c'est-à-dire travaillant ensemble de façon régulière, mais il devait être un groupe de personnes réunies autour d'un projet commun, s'engageant et partageant une pratique commune, et possédant un répertoire partagé (Wenger, 1998). Nous le voulions aussi « pluriel », c'est-à-dire formé de plusieurs acteurs provenant de *différents secteurs* de l'entreprise, pour faciliter l'examen du rôle du contexte dans l'apprentissage informel.

Ce choix du cas permet de préciser davantage le *type* d'étude de cas que nous retenons : une *étude de cas simple*, ce cas étant le *groupe de travail*, comprenant des *sous-cas* (« *subunits or subcases* » [Merriam, 1998 : 40]), ces sous-cas étant les *employés membre du groupe retenu*, nos participants. Nous avons donc identifié à ce point *deux unités d'investigation* : le groupe de travail, qui est notre « *unité globale d'investigation* », et les acteurs clé membres du groupe, qui sont nos « *unités de base d'investigation* » (L'Hostie, 1998 : 113). La figure suivante montre qu'il s'agit d'un design de recherche fondé sur un cas simple, comportant plusieurs unités d'investigation, qui elles sont insérées dans l'ensemble que constitue le cas à l'étude : un « *embedded single-case design* » (L'Hostie, 1998 : 112; selon Yin, 1985).

Figure 6 : Schématisation des unités d'investigation : le site, le cas et les sous-cas



Nous présentons dans ce qui suit les balises qui ont guidé la sélection du cas (que nous avons voulu *exemplaire*, un *beau cas*) et qui ont déterminé le choix des sous-cas.

3.2.3.3 Balises pour la sélection du cas et des sous-cas : définition de travail et pré-terrain

Pour sélectionner le groupe à étudier (le cas) et ses membres (les « sous-cas »), nous avons d'abord été guidée par notre définition de travail reproduite ci-dessous :

Figure 4 (2) : Définition de travail de l'apprentissage informel

Apprentissage informel : une définition de travail pour l'investiguer

Pratique apprenante située et parfois partagée, qui est autodéterminée ou « auto-initiée » par la personne, et réalisée par elle en situation, tout au long de sa vie. Elle mobilise des ressources structurantes diverses, à travers entre autres le terrain d'opportunités situées (curriculum d'apprentissage sous le contrôle de l'acteur), dont les connaissances en acte, mobilisés en milieu de travail. Elle est toujours construite en contexte, à travers un processus dialectique de la connaissance tacite et située : dans une relation entre savoir implicite et explicite, ou entre savoir théorique et savoir pratique ou d'expérience; et dans une relation entre l'activité de l'acteur, sa situation, le contexte et l'ordre constitutif. Elle peut être consciente et explicite, ou inconsciente et implicite, demandant alors à être explicitée. Elle se manifeste alors de façon individuelle, par la réflexion sur l'action et l'explicitation d'une connaissance-autonome, par une pratique nouvelle ou restructurée. Elle se manifeste éventuellement de façon collective, dans le caractère partagé de la pratique, alors qu'elle est médiatisée par la participation à une communauté de pratique. Finalement, elle ouvre sur les formes diversifiées de l'apprentissage adulte, réalisées dans des lieux multiples et variés.

La définition nous a offert d'emblée quelques critères essentiels. Pour explorer la dimension collective de l'apprentissage, ou le caractère partagé de la pratique, le cas retenu est un groupe de l'entreprise ayant une certaine pratique partagée, une « communauté de pratique » (Lave et Wenger, 1991). Ceci allait aussi permettre de faciliter l'accès à leurs stratégies d'apprentissage, par les échanges entre les membres sur la pratique partagée durant les activités de la collecte. Pour explorer les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel, et l'impact de la situation et du contexte, les membres constituant ce groupe devaient provenir soit de contextes variés de ce milieu de travail, par exemple de secteurs ou départements différents, ou ils devaient avoir des activités de travail qui étaient variées (groupe « multitâches/activités »), ou

encore des spécialités qui étaient variées (groupe « multi-spécialités »). Il devait donc s'agir d'un groupe « significatif », partageant de façon notable un projet commun et des façons de faire en milieu de travail (une pratique partagée) et partageant une culture commune (un répertoire partagé). Les membres devaient être préférablement des personnes suffisamment expérimentées dans leur profession, et reconnues par leurs pairs, leurs clients et leurs supérieurs hiérarchiques comme étant compétents dans leur domaine d'expertise. Nous pensons que ce critère de « l'acteur compétent » a pu rendre notre étude plus riche pour l'explicitation de l'apprentissage, parce qu'un acteur compétent aura vraisemblablement développé les savoir-faire typiques de son métier, et pourra possiblement en parler plus facilement.

Nous avons donc recherché l'engagement d'un groupe répondant d'abord aux balises de sélection qui précèdent.¹²⁸ En second lieu, la sélection du cas et des sous-cas est passée nécessairement par l'étape du *pré-terrain* qui a précédé la collecte, permettant le repérage des *conditions d'entrée sur le site et de faisabilité de la recherche* dans ce milieu particulier. C'est à ce moment qu'ont été pressenti les groupes et les acteurs clé qui étaient le plus susceptibles de participer à l'étude, mais aussi que s'est cristallisé le scénario de collecte finalement été retenu.

Lors du pré-terrain, un « pacte ethnographique » (Abélès, 2002), a donc été négocié. Cette négociation de départ a eu lieu suite à une requête auprès de la responsable de la formation et du développement organisationnel dans l'entreprise. Il s'agit de notre « intermédiaire » sur le terrain ethnographique (Ghasarian, 2002). Nous allons voir que la faisabilité de notre recherche dans ce milieu dépendait de la co-construction

¹²⁸ Cette définition de travail nous a aussi donné durant la collecte de données les balises permettant « d'échantillonner » les « récits d'expérience » et les « situations vécues et résolues », qui sont à la base de notre scénario de collecte de données, comme nous le verrons plus loin à la section 3.3.2.3. Elle nous a aussi orientée dans la recherche d'un « point d'entrée » dans l'expérience et le discours des acteurs, recueillis durant l'activité réflexive en groupe et les entretiens individuels. Pour retracer les incidences d'apprentissage informel, nous nous sommes donc appuyée sur la définition et sur des « indicateurs d'apprentissage informel ». Nous y reviendrons.

d'un scénario acceptable pour elle et pour nous-mêmes, de l'accès qui allait nous être donné à des participants potentiels, et de l'identification de retombées valables pour l'entreprise. Bien entendu, ces retombées devaient au premier plan rencontrer et respecter notre objectif de chercheure. Par ailleurs, la faisabilité de l'étude a bien sûr été liée à l'engagement des participants pour collaborer à cette étude universitaire, et à la co-identification de retombées significatives pour eux aussi. Le pré-terrain et le pacte ethnographique ont donc naturellement imposé des contraintes non-négligeables sur le recrutement des participants (nos sous-cas) et sur le déroulement de la collecte.¹²⁹

3.2.3.4 Le cas et les sous-cas retenus pour la recherche

Le cas retenu est un sous-groupe de la *communauté de pratique* que constitue le groupe des « coordonnateurs » de l'entreprise, qui sont des superviseurs cadres de premier niveau. Ce sous-groupe constitue ainsi une communauté de pratique, qui partage donc une pratique commune, du fait de son appartenance à la communauté plus large des coordonnateurs. Par ailleurs, nous pensons que la participation aux activités du « projet commun » de la recherche a fait de ce sous-groupe *une communauté de pratique « ponctuelle »*, pour la durée des activités. L'appartenance à une communauté de pratique, comme le fait que les membres supervisent des équipes de travailleurs syndiqués, nous a aussi permis d'examiner *l'impact du groupe* sur la réalisation d'apprentissages informels.

Les membres de ce sous-groupe travaillant dans des secteurs différents de l'entreprise (ressources humaines, production, et contrôle de la qualité), ils proviennent donc de *contextes de travail différents*, alors que *leurs tâches* sont à la fois *similaires* (pratique commune : gestion de premier niveau d'équipes d'employés syndiqués), et *variées*

¹²⁹ Nous allons également préciser davantage ces contraintes particulières et leur impact sur la recherche au chapitre 4.

(« multitâches/activités », nature différente des tâches à cause des différents contextes où elles se réalisent), ce qui permet encore davantage d'explorer le caractère différencié du contexte. Finalement, nous pensons que les membres de notre sous-groupe, composé entièrement de femmes, peuvent tous être considérés comme des « acteurs compétents », du fait qu'ils possédaient tous une expérience appréciable dans leur poste (sauf dans le cas d'une participante, ce qui sera précisé au chapitre 4), et du fait qu'ils étaient tous reconnus comme compétents dans leurs fonctions et dans ce milieu, de l'opinion de leurs pairs, de leurs supérieurs et de notre intermédiaire. Le fait que les membres du sous-groupe aient des formations de base quelque peu variées (éducation en génie industriel, génie mécanique, et génie civil), leur donne un caractère « multi-spécialités », ce qui permet encore d'examiner l'investissement de leur expérience de travail dans l'apprentissage, en regard de spécialités contrastées.

À la section suivante, nous présentons l'opérationnalisation méthodologique, soit la démarche générale de collecte de données (section 3.3.1), suivie du scénario de collecte retenu (section 3.3.2), où les précisions théoriques sous-jacentes à la démarche de collecte seront apportées, lors de la description des étapes.

3.3 Opérationnalisation méthodologique de la recherche

Rappelons que cette recherche qualitative/interprétative adopte une posture constructiviste, exploratoire et compréhensive. Dans notre étude du phénomène de l'apprentissage informel, dans le milieu naturel d'un contexte de travail particulier, nous avons cherché à construire progressivement, à partir *de l'intérieur*, notre compréhension des significations que nous ont livrées les participants.

Tout au long de notre entreprise, comme le dirait Lave (1988a), l'exploration théorique et la recherche empirique se sont inter influencés et se sont co-construits, pour tenter de faire place à un processus de développement dialectique d'une théorie. Durant cette construction, la démarche de recherche a donc évolué par rapport au

scénario initial, et elle a été ajustée (co-construite) en cours de route pour s'adapter à la fois aux exigences méthodologiques de la recherche, aux conditions « facilitantes » que nous avons perçues du terrain pour la réalisation de notre projet, mais aussi aux contraintes particulières du milieu, et aux diverses négociations qui s'y sont déroulées (les pactes ethnographiques successifs).

La démarche réalisée s'inspire de l'approche ethnographique (Abélès, 2002; Ghasarian, 2002), et en partie des études ethnographiques de Lave (1988 : 45 [selon Barlett, 1932]). Lave a proposé d'aborder l'étude de la cognition située et de la « pratique en situation » par une observation préalable de l'activité *in situ* (ce qui sera pour nous le *pré-terrain*, suivie de l'observation individuelle *in situ*), pour ensuite revoir et préciser, à partir de ces observations, le design original de collecte de données : une approche méthodologique qu'elle qualifie de « operationally-derived understanding of practice *in situ* » (p. 68). Le pré-terrain et l'observation *in situ* ont en effet précédé pour nous le processus de collecte plus formel, et ont servi à ajuster le déroulement de la collecte comme tel en cours de route. Le design de collecte s'est fondé sur des méthodes multiples et des données croisées (Lave, 1988a), en privilégiant les modes de collecte qui sont typiques d'une recherche qualitative/interprétative, « soit l'entrevue, l'observation et l'usage de matériel écrit » (Savoie-Zajc, 2000a : 181), auxquels s'est ajoutée l'activité réflexive en groupe (Boutin, 2007a, b).

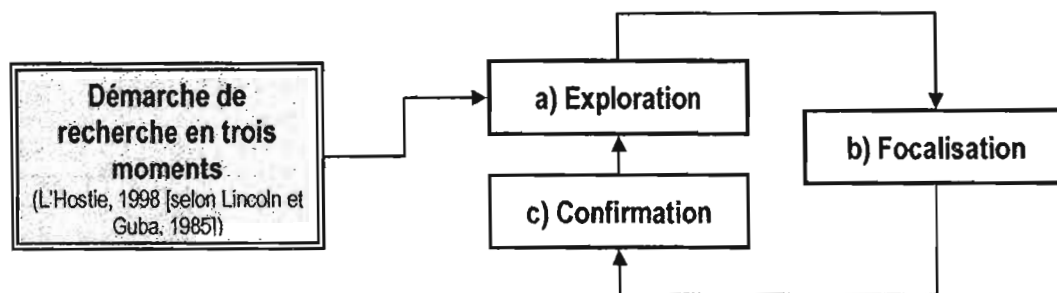
3.3.1 Démarche générale de collecte de données

Pour tenter de rendre compte de la complexité et de la richesse du phénomène étudié, l'approche de l'étude de cas nous amène à articuler plusieurs techniques de collecte de données (Lave, 1988a), que nous opérationnalisons selon un principe de cohérence interne (Denzin et Lincoln, 1994).

En nous inspirant de la stratégie proposée pour l'étude de cas par L'Hostie (1998 :

126-129), et en restant fidèle à notre posture épistémologique, notre stratégie d'enquête a suivi une logique en trois temps : *l'exploration*, *la focalisation* et *la confirmation*. Ces trois moments sont schématisés à la figure suivante :

Figure 7 : Démarche de collecte de données en trois moments



a) Le moment de *l'exploration* est le moment d'observation et d'investigation préalable à l'enquête, qui nous a permis d'abord de prendre contact avec notre site de recherche, de nous en « imprégner », et de nous familiariser avec son organisation interne, ses façons de faire et sa culture. S'étant déroulée sur une période de trois mois (de mai à août 2006), cette exploration correspond en fait au *pré-terrain* qui nous a permis de réaliser les deux volets suivants :

- 1) informer le milieu, susciter l'intérêt pour la recherche et établir sa légitimité sur le terrain, et définir les retombées possibles pour le site : il s'agit de la *négociation du 1^{er} pacte ethnographique* (Abélès, 2002);
- 2) faire le repérage et l'examen des sources potentielles d'information (documents à recueillir sur notre site et notre cas, fournissant les données contextuelles de l'étude de cas), de l'organisation interne du site et des groupes de travail susceptibles de participer à l'étude. Il s'agit d'explorer le site, de repérer le cas pouvant être retenu, et d'établir la faisabilité de l'étude (*2^e pacte ethnographique*).

b) Le moment de la *focalisation* est celui du choix final du cas analysé (le groupe) et de la collecte principale de données. Il a servi à resserrer graduellement le champ

d'enquête et à compléter, nuancer et enrichir les interprétations.

c) Lors du moment de la *confirmation*, il s'est agi de « renforcer la crédibilité des données en obtenant, aux fins de validation, une rétroaction des acteurs sur ce qui émerge du terrain » (L'Hostie, 1998 : 127).

Les trois moments de ce processus sont réalisés de façon itérative, dans un va-et-vient constant entre les divers plans de l'enquête, et autant que possible dans une alternance entre la collecte sur le terrain, l'analyse du matériel et la réflexion critique. Le travail d'analyse a donc été progressif et a été réalisé de façon concomitante à celui de la collecte. Des retours au terrain ont été faits pour faire valider les transcriptions d'entretiens par les acteurs. En raison des contraintes particulières du milieu, il n'y a cependant pas eu de *théorisation enracinée*, ni d'*échantillonnage théorique* comme tel, comme le propose la méthode du même nom (voir à ce sujet la discussion à la section 3.4, sur le cadre d'analyse).

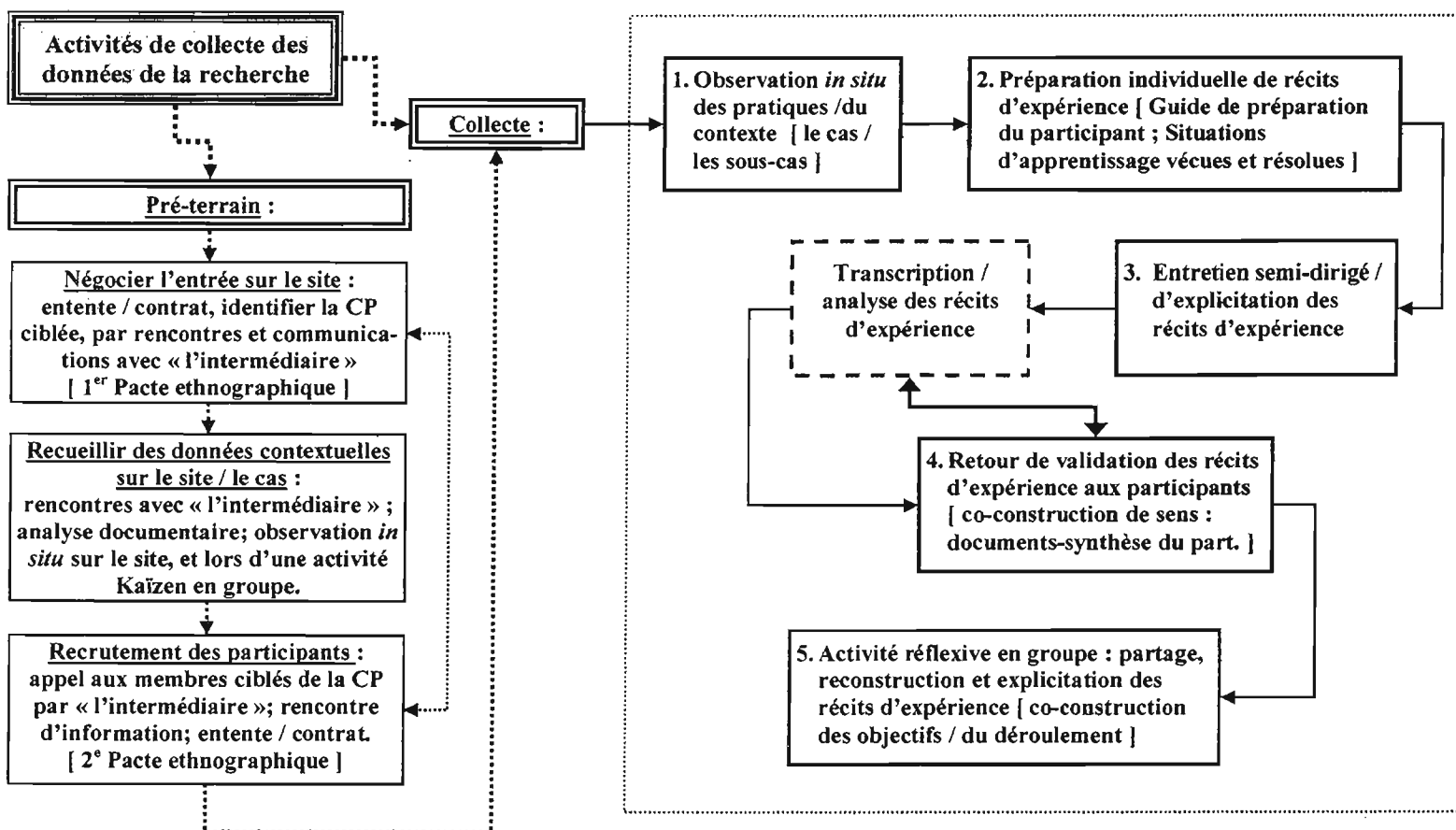
3.3.2 Le scénario de la collecte de données

Le pré-terrain nous a permis de vérifier l'accès possible à divers modes d'investigation, la faisabilité de la démarche de recherche et la pertinence des outils de collecte envisagés. C'est donc avec notre « intermédiaire » (Ghasarian, 2002) et avec les participants à l'étude qu'un scénario final a été co-construit, en retenant les meilleures stratégies pouvant être adoptées sur ce terrain particulier.

À ce point, rappelons encore notre objectif de recherche : nous avons cherché à *mieux comprendre la nature possiblement dialectique et située du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels, dans le contexte particulier du milieu de travail examiné*. Pour ce faire, nous avons voulu partir du point de vue des acteurs participant à l'étude, de ce qu'ils pourraient nous révéler par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, afin de reconstruire leur univers en interaction avec eux.

Le scénario de la collecte, tel que réalisé dans ses différentes étapes, est présenté dans la figure 8 de la page suivante. On peut voir que l'entretien semi-dirigé/d'explicitation (étape 3) et l'activité réflexive en groupe (étape 5) constituent les pivots de la démarche. Il faut souligner le rôle important du chercheur dans ce scénario : il fournit les balises pour la construction des *récits d'expérience*, le cadre de l'explicitation et la régularisation des échanges durant l'activité. Par ailleurs, soulignons également la *nécessaire complémentarité* des différents outils de collecte utilisés, qui est discutée avec les *techniques de triangulation* à la fin de ce chapitre.

Figure 8 : Scénario de collecte de données de la recherche : observations, aménagement d'entretiens semi-dirigés et d'explicitation, et d'une activité réflexive en groupe, auprès d'un groupe d'acteurs volontaires, constituant une communauté de pratique (CP) et provenant de différents contextes de travail.



La définition de travail proposait que, pour réaliser un apprentissage informel, l'acteur mobilisait des ressources diverses provenant autant de la personne que de la situation. Cet apprentissage pouvait s'exprimer par une pratique nouvelle, qui peut être mise en évidence par l'explicitation de l'acteur. *La manifestation de l'apprentissage informel que nous avons recherché, sa trace, a donc été la mobilisation de ces ressources, et la description par l'acteur du développement d'une pratique renouvelée en situation.*

Les étapes du scénario de collecte sont présentées avec leurs outils dans les sections qui suivent, ainsi que les éléments théoriques qui soutiennent la pertinence de nos choix méthodologiques.

3.3.2.1 Étape du Pré-terrain et du « pacte ethnographique » : négociation et exploration

a) À propos du « pacte ethnographique »

Au moment du pré-terrain, la perspective ethnographique nous a permis de prendre la mesure de l'importance de la négociation préalable qui s'y déroule, devant mener à la conclusion d'un « pacte ethnographique » (Abélès, 2002)¹³⁰. Par le pacte ethnographique, une entente doit être négociée entre le chercheur et son milieu d'étude pour permettre un accès au milieu et l'atteinte des objectifs de la recherche. L'étude nous a permis de constater que « la contractualité est au cœur de la pratique ethnographique » (Ghasarian, 2002 : 38). Dans l'enquête ethnographique, nous dit Ghasarian, l'information n'est jamais gratuite. L'ethnographie nous a sensibilisée au fait que les motivations du terrain ne sont jamais neutres, et à la nécessité d'une « négociation symbolique » (p. 24), mais aussi très concrète, qui a eu un impact

¹³⁰ Voir la description de cette perspective dont nous nous inspirons dans cette recherche à la section 3.3.2.2, sur l'observation *in situ*. Nous y précisons la posture particulière du chercheur que commande une approche ethnographique du terrain.

certain sur l'opérationnalisation méthodologique.

Notre terrain de recherche étant *une entreprise*, tout cet aspect de la négociation et du pacte ethnographique a pris une importance non négligeable. Nous avons constaté que *l'accès au milieu particulier de l'entreprise* a été à la fois difficile et limité, qu'il n'était pas donné d'emblée et qu'il ne pouvait pas se faire sans qu'il n'y ait des « retombées » (ou bénéfices) appréciables pour l'entreprise. En effet, on peut concevoir que, d'une part, l'entreprise soit un terrain très fermé, où seuls les « ayants droit » peuvent accéder aux informations considérées comme « sensibles » (informations dont pourraient profiter les concurrents, ou qui pourraient ternir « l'image corporative »). D'autre part, ce terrain particulier recherche un avantage appréciable pour lui-même (comme tout autre terrain, mais peut-être encore plus, nous le pensons), alors que l'investissement en temps de ses employés se doit d'être particulièrement « rentable » à ses yeux. Le choix du site, la négociation de l'entrée et la sélection de notre cas ont ainsi été soumis à plusieurs contraintes : d'abord par la simple *difficulté d'y avoir accès*, car il faut déjà accéder à un intermédiaire qui détient une certaine marge de manœuvre pour nous ouvrir la porte, et qui est disposé à coopérer avec nous. Ensuite, par la *légitimité perçue* de la recherche qu'il a fallu fermement établir dans le milieu. Et, finalement, par la *difficulté à co-construire un projet* qui offrait des retombées valables, à la fois pour la chercheuse, pour l'entreprise, et pour les participants.

Ces contraintes importantes seront précisées au chapitre 4. Mais nous allons déjà dans ce qui suit décrire pour la compréhension du lecteur comment se sont déroulés le pré-terrain, l'entrée sur le site et le recrutement des participants à l'étude.

b) Le pré-terrain ou le moment de l'exploration

Le pré-terrain a donc été le moment d'exploration (L'Hostie, 1998), de négociation et d'investigation préalable à l'enquête, qui a d'abord visé à susciter l'intérêt, à établir la légitimité de la recherche, et à en définir les retombées, établissant ainsi la faisabilité

de l'étude. Il a ensuite permis de nous « imprégner » de notre site de recherche, c'est-à-dire à nous familiariser avec son organisation interne, ses façons de faire et sa culture. En troisième lieu, il nous a permis de repérer le groupe de travail (le cas) et les participants potentiels pour l'étude (les sous-cas) répondant à nos balises de sélection. Il a servi finalement à repérer et à faire l'analyse des documents et sources potentiels d'information.

Nous avons indiqué que le pré-terrain a servi à négocier le pacte ethnographique et les conditions de réalisation de cette recherche. Pour d'abord pouvoir accéder au site, nous avons procédé par une requête auprès de la *responsable de la formation et du développement organisationnel*¹³¹, qui a été notre « intermédiaire » ou notre point d'entrée sur le terrain ethnographique (Ghasarian, 2002). Nous connaissions déjà l'intermédiaire avant la recherche, ce qui a certainement été un élément déterminant pour notre entrée sur ce site¹³². Nous l'avons d'abord approchée de façon informelle, pour ensuite obtenir une rencontre plus formelle avec elle et lui présenter notre projet (voir les outils de présentation du projet de recherche, à l'appendice B).

c) La négociation de départ pour la recherche : 1^{er} pacte ethnographique

La négociation du 1^{er} pacte ethnographique pour l'entrée sur le site s'est déroulée sur une période de trois mois, au printemps et à l'été 2006. Elle a été réalisée au cours de trois rencontres formelles, et par le recours à de nombreuses communications téléphoniques et électroniques. Tout au long de cette négociation, nous pouvons dire

¹³¹ Lors du premier contact avec le site de recherche, cette personne était conseillère aux ressources humaines. Mais, peu de temps après, elle a obtenu le poste de coordonnatrice sénior de la formation et du développement organisationnel, et c'est dans ce contexte que s'est négociée l'entrée sur le site et la démarche de la recherche.

¹³² Au moment de la collecte de l'étude, nous étions conseillère pédagogique en formation sur mesure en entreprise, pour le Service aux entreprises d'une commission scolaire de la région de Montréal. L'entreprise était alors « cliente » de notre service, et c'est dans le cadre de nos fonctions que nous avons collaboré à quelques reprises avec notre intermédiaire, alors conseillère dans cette entreprise.

que notre intermédiaire s'est naturellement positionnée en « gardienne » des intérêts des employés et de son entreprise, et qu'elle cherchait dans ce contexte à déterminer des retombées significatives pour eux. Nous devions pour notre part assurer l'intégrité de la recherche et la rencontre de notre objectif. Par le va-et-vient réalisé durant cette période, ponctué des échanges sur nos objectifs de recherche et sur les retombées possibles pour l'entreprise, et des propositions successives que nous avons faites, nous avons pu *co-situer* des objectifs et *co-construire* un scénario d'activités qui pouvaient *rencontrer les besoins des deux « parties »*. Le scénario devait présenter un intérêt pour l'entreprise et des retombées intéressantes pour le milieu, dans le cadre des contraintes particulières qui s'y trouvaient. L'entente finale respectait nos exigences et était satisfaisante pour la réalisation de notre étude.

Les différentes étapes du scénario retenu vont être décrites dans les sections qui suivent. Mais, pour la compréhension du lecteur, il est utile de déjà préciser ce qui suit à propos de ce pacte ethnographique, soit les quelques éléments du contexte et des retombées particulières pour le site.

Notre intermédiaire était préoccupée par l'amélioration des habiletés en communication et feed-back de l'ensemble des coordonnateurs de l'entreprise (groupe de superviseurs de premier niveau). Ceci a orienté pour elle, à l'intérieur des balises de sélection que nous lui avons fournies, le choix de ce groupe pour participer à l'étude. Cela a aussi motivé sa demande d'inclure des « situations relatives à la pratique de communication/feed-back » en milieu de travail, parmi les deux types de situations retenues pour les récits d'expérience des participantes (nous y revenons). Les récits allaient donc comprendre, à la fois, des situations relatives à leur « pratique en général au travail », et à leur « pratique de communication ». Cette division était artificielle pour nous, puisque la pratique « générale » comprend toutes les pratiques, mais elle a été faite pour le bénéfice de l'entreprise. Par ailleurs, notre intermédiaire a montré une bonne ouverture à notre proposition d'expérimentation d'une « démarche réflexive » par les

participants durant la recherche (démarche qui correspond au scénario de recherche, avec entrevue individuelle et activité réflexive en groupe). Cette démarche était « novatrice » et créative à ses yeux et pouvait rencontrer ses propres objectifs (voir l'étape 5).

Suite au premier pacte ethnographique, un « appel à tous ciblé » a été lancé pour solliciter les participants volontaires à notre étude, dans le bassin déjà identifié (le groupe des coordonnateurs). Cette deuxième partie du pré-terrain est présentée dans ce qui suit.

d) Démarche pour le recrutement des participants à l'étude : 2^e pacte ethnographique

Nos balises pour la sélection des participants à la recherche, tels que présentés à notre intermédiaire lors de ce pré-terrain, étaient les suivantes¹³³ :

Tableau 4 : Balises de sélection des participants à la recherche (cas et sous-cas)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Des membres du <i>groupe ou équipe de travail</i> ciblé par l'entreprise (les coordonnateurs), une « communauté de pratique » de cette entreprise [<i>pour une pratique commune</i>], qui sont... 2. ... un groupe de personnes reliées par un projet commun, ou qui partagent une certaine pratique commune (mais pas nécessairement qui travaillent tous les jours ensemble) ; cette pratique commune pourra aussi se développer durant l'activité en groupe de l'étude [<i>examen du rôle du groupe</i>]. 3. Un groupe « pluriel », c'est-à-dire formé de plusieurs acteurs provenant de différents secteurs ou départements de l'entreprise [<i>examen du rôle du contexte</i>]. 4. Au niveau de l'expérience et de la compétence, les participants devraient être des personnes assez expérimentées dans leur profession, et qui sont reconnues dans le milieu comme étant compétentes dans leur domaine (elles ont développé les savoir-faire typiques du métier, et peuvent en parler plus facilement). |
|--|

À partir de ces balises de départ, la responsable de la formation pouvait ensuite nous indiquer les contraintes et conditions de faisabilité de l'étude dans un tel milieu, pour

¹³³ Ces balises sont tirées du « Document d'information utilisé lors de la première rencontre », présenté à l'appendice B.

identifier des personnes susceptibles de participer à notre recherche et des situations de travail accessibles pour nos observations, de par sa connaissance des activités et des employés de l'entreprise (elle a dû aussi nous guider vers *une façon de présenter la recherche* qu'elle savait *pouvoir être acceptée* dans ce milieu particulier). Comme indiqué plus haut, elle a ciblé *le groupe d'employés des coordonnateurs* comme étant susceptibles de s'engager dans les activités proposées.¹³⁴ En concertation avec nous, elle a ensuite procédé au recrutement de la façon suivante :

Elle a d'abord consulté sa collègue des ressources humaines, pour réfléchir à un *sous-groupe de coordonnateurs* susceptibles d'être de « bons participants », et ainsi identifier une quinzaine de personnes. En plus de nos balises pour la recherche, elles ont considéré pour ce faire deux critères qu'elles ont jugé pertinents dans leur contexte particulier :

- des personnes ayant un niveau de compétence reconnu dans le milieu, en regard de la capacité à communiquer efficacement (de « bons communicateurs », habileté importante dans le cadre de leurs fonctions);
- des personnes qui sont reconnues dans le milieu comme étant « ouvertes » pour *apprendre de nouvelles choses* (ce qui allait aussi dans le sens de notre objectif de recherche), et qui étaient possiblement prêtes à s'engager dans une démarche nouvelle et originale dans ce milieu.

Par la suite, un « appel à tous ciblé » a été envoyé par la responsable de la formation à ce sous-groupe retenu d'une quinzaine de coordonnateurs, pour les convier à notre rencontre d'information au moyen d'un courriel détaillé, ce qui est souvent utilisé comme moyen de communication dans cette entreprise.

Sur la quinzaine de personnes ainsi sollicitées, huit ont confirmé leur présence à la rencontre d'information, et cinq se sont présentées au lieu de rencontre prévu. Les multiples « urgences » à traiter quotidiennement et la lourde tâche des coordonnateurs

¹³⁴ Elle rencontrait de ce fait, nous l'avons vu, les visées de l'organisation pour le développement des façons de faire de ce groupe particulier, dans le cadre préétabli de la recherche. Par ailleurs, la question de la disponibilité en temps de ce groupe a aussi été déterminante dans son choix, puisqu'il était plus difficile de libérer des employés de production pour l'étude, et que les coordonnateurs, malgré une tâche très lourde, disposaient d'une plus grande marge de manœuvre dans la gestion de leur temps.

semblaient avoir causé l'absence des autres. Finalement, quatre coordonnateurs ont accepté de s'engager, et *deux seulement ont pu effectivement se libérer de leurs obligations le moment venu*, pour participer à la démarche complète de la collecte. À ces deux restants s'est ajoutée la responsable de la formation, notre intermédiaire, qui fait aussi partie du groupe des coordonnateurs, et qui souhaitait participer à la démarche (voir les précisions au chapitre 4). Nous avons donc réalisé notre étude avec *un groupe de 3 participantes-coordonnatrices*, ciblées selon les critères présentés dans ce qui précède. Et, dans le contexte des contraintes du terrain de cette entreprise, nous considérons que le recrutement a été suffisant et satisfaisant.¹³⁵

Lors de la rencontre d'information sur notre recherche, et durant les échanges téléphoniques et électroniques qui ont suivi, il s'est également déroulé une *co-construction* avec ces acteurs-participants-volontaires, pour renégocier de façon plus fine le déroulement des activités de la recherche, dans le cadre de la première entente conclue avec notre intermédiaire. Ceci a constitué le 2^e pacte ethnographique, par lequel les détails du déroulement des activités ont été ajustés, et qui prévoyait également une co-construction du déroulement et des objectifs de l'activité réflexive (étape 5) en début de session, à la suite à ce qui aurait été vécu durant les étapes précédentes (étapes 1 à 4). Mais soulignons que, outre le nécessaire « accès négocié » sur le terrain de l'entreprise, la faisabilité de notre recherche était largement liée à *l'engagement* des participants à collaborer à cette étude universitaire, et à la possibilité de *co-identifier des retombées significatives* pour eux. C'est en ce sens que nous leur avons fait valoir les avantages suivants pour leur participation, présentés au

¹³⁵ Ce qui précède met en évidence une contrainte importante pour la recherche en contexte d'entreprise, celle du temps disponible de ses acteurs qui y est toujours *très limité*. Ceci était le cas tant pour les coordonnateurs sollicités que pour notre intermédiaire, *qui n'était pas disposée à faire une deuxième tentative « d'appel à tous » pour recruter davantage de participants*, les sachant par ailleurs tous très occupés. Cependant, nous savons qu'elle a dû faire beaucoup de « travail de corridor » (des conversations parallèles et informelles), pour déjà amener le petit nombre que nous avons obtenu à d'abord assister à notre rencontre d'information, et ensuite à s'engager dans la démarche de recherche. Nous étions donc satisfaite du résultat du recrutement, dans les conditions précisées.

tableau 5 qui suit, et qui se sont avérés attrayants pour les participantes.

Tableau 5 : Les retombées potentielles de la recherche pour les acteurs¹³⁶

L'étude peut permettre d'apprendre de nouvelles choses, par la participation aux entrevues individuelles et à « l'activité réflexive d'apprentissage » en groupe. Le participant pourra *explicitement de nouveaux apprentissages informels* réalisés dans son milieu de travail, en racontant des situations vécues au travail, en réfléchissant à comment il les a résolues ou à comment il pourrait mieux les résoudre, et en les partageant avec d'autres. Le participant risque ainsi d'être capable de mieux :

- ✓ Identifier quels sont ses savoirs d'expérience dont il se sert au travail;
- ✓ Valoriser son savoir-faire professionnel;
- ✓ Comprendre comment il apprend, par la pratique et dans l'action;
- ✓ Expliciter, pour lui-même et avec d'autres, des façons de faire qui sont souvent peu conscientes (implicites);
- ✓ Développer et partager de nouvelles façons de résoudre des situations et (*partie spécifiquement pour l'entreprise :*) de communiquer et donner du feed-back, qui soient mieux adaptées à son contexte de travail.

Pour le personnel expérimenté, une meilleure compréhension des savoirs d'action et de la pratique professionnelle peut permettre de :

- ✓ *mieux se les approprier, mieux les développer*, et de devenir des *apprenants plus efficaces*;
- ✓ en réinvestissant et transférant leurs savoirs d'expérience explicités, (*partie spécifiquement pour l'entreprise :*) pouvoir *mieux les transmettre* à d'autres, et devenir des *formateurs plus efficaces*, pour former les nouveaux employés.

e) Les données contextuelles et l'analyse documentaire dans l'étude de cas

Durant le pré-terrain, l'intermédiaire a été en mesure de nous donner accès à certains documents internes de l'entreprise et de nous permettre une première observation globale du milieu et des situations de travail. Nous avons joint aux informations ainsi

¹³⁶ Tiré du document « *Présentation des activités aux participants* » de l'appendice B. Ces « avantages pressentis » s'inspirent de notre étude pilote (Barrette, 2004), où les participants ont exprimé une satisfaction personnelle à collaborer au développement des connaissances, sur un sujet qui les touchait de près, à savoir l'apprentissage dans la réalisation quotidienne de leurs activités, et les défis que cela leur posait. Ils y voyaient une certaine *valorisation de leur savoir-faire*, un facteur motivant pour eux. L'un d'eux y voyait une occasion très appréciée d'apprendre, de s'améliorer, et de réfléchir sur ses pratiques de travail. Durant la présente recherche, les participantes ont aussi exprimé avoir beaucoup apprécié la démarche dans son ensemble, et en particulier les bénéfices qu'elles ont perçus pour elles-mêmes, en ce qu'elles ont pu mieux se comprendre, mieux comprendre comment elles apprenaient, et expliciter leurs stratégies particulières adoptées en milieu de travail.

recueillies notre connaissance préalable (mais partielle) de l'entreprise ciblée. Par ailleurs, les participants à l'étude nous ont aussi donné accès à des informations et des documents pertinents en cours de collecte.

Cette collecte de données contextuelles sur le site et le cas, ainsi que l'analyse documentaire qui en fait partie, se déroulent donc lors du pré-terrain, mais aussi tout au long de la recherche, au fil de notre exposition au site et au cas, de notre familiarisation avec eux, et au fil de l'identification des documents pertinents à notre étude. Précisons que ces données sont un « matériau secondaire », qui a servi à réaliser la « description riche » du contexte de l'étude, celui de notre site et de notre cas. Elles ont permis de « contextualiser » les données recueillies durant la collecte. Par ailleurs, les sources de données pouvant facilement se multiplier pendant l'étude de cas, nous avons ainsi gardé en tête, tout au long de la recherche, « une vision claire des données pertinentes [à notre objet d'étude], afin précisément de les extraire de la masse des informations disponibles » (L'Hostie, 1998 : 109).

Les informations qui étaient recherchées pour la compréhension du contexte sont de plusieurs types : (1) informations de type « organisationnel », qui ont servi à comprendre le contexte général de l'organisation du travail, de la culture de l'entreprise, etc. (l'Arène, selon Lave [1988a]), qui ont vraisemblablement un impact sur le contexte de travail et les pratiques des participantes; (2) informations descriptives des postes et des tâches de nos participantes, afin encore de mieux comprendre leur contexte et leurs pratiques de travail (documents tels des profils de compétences, descriptions de tâche, dossiers de formation; informations recueillies sur leur éducation préalable, leurs expériences de travail passées, etc.). (3) Le journal de bord du chercheur, notre « mémoire vive » (Savoie-Zajc, 2000a) durant la recherche, nous a entre autre servi à consigner les informations contextuelles recueillies sur le vif en cours de collecte. Finalement, (4) les « récits d'expérience » préparés et racontés par les participantes durant les activités (documents-synthèse du participant, des étapes 2 à 4 du scénario), et rapportant des situations vécues par elles

en milieu de travail, ont été une source précieuse d'informations : avec les entretiens, ils nous ont apporté une compréhension plus fine, davantage « incarnée », du contexte et du vécu particulier des participantes.

Les sources documentaires, les rencontres avec notre intermédiaire et avec nos participantes, et l'observation *in situ* du milieu de travail, ont constitué les différentes *sources de données contextuelles* de notre étude de cas. Plus particulièrement au niveau de l'observation *in situ*, nous avons réalisé des observations générales et plus « informelles » sur le site, lors de nos différentes présences dans l'entreprise, utilisant alors le journal de bord pour consigner les informations importantes.

Ensuite, nous avons aussi été autorisée à observer un groupe de travail ponctuel et multidisciplinaire (une équipe Kaizen¹³⁷), composé de deux assembleurs syndiqués de la production, de personnel provenant de l'approvisionnement et de la maintenance, et de quatre coordonnateurs. Ces coordonnateurs étaient différents de ceux faisant partie de notre cas, ce qui nous a aussi permis de nous familiariser davantage avec les pratiques de travail et le contexte de la communauté de pratique plus large des coordonnateurs, dont notre cas était un sous-groupe. Il s'agissait alors d'observations *non-participantes*, durant les rencontres du groupe. Elles ont pu être enregistrées en partie et ont servi à enrichir la cueillette de *données contextuelles*. Ces observations ont été d'une durée de trois jours, sur les cinq jours que durait le Kaizen, à raison de quelques heures par jour, pour un total de quinze heures d'observation. Elles se sont effectivement déroulées entre le moment des entretiens individuels (étape 3) et celui de l'activité réflexive en groupe (étape 5). Bien que nous n'ayons pas été autorisée à intervenir durant nos observations, nous avons pu faire quelques retours sur ce qui s'y passait avec la responsable de l'équipe Kaizen, une coordonnatrice du département de

¹³⁷ La nature d'un tel groupe a déjà été définie au début de ce chapitre 3.

la Qualité de l'entreprise.¹³⁸

La collecte des données comme telle s'est déroulée en août et septembre 2006. Les étapes suivantes du scénario seront maintenant présentées, avec les éléments théoriques qui viennent soutenir nos choix méthodologiques.

3.3.2.2 Étape 1 de la collecte : observation *in situ* des pratiques/du contexte

a) L'observation *in situ*

La première étape de la collecte a consisté à réaliser des observations des pratiques et du contexte *in situ*, en milieu de travail, auprès des membres du groupe qui a été sélectionné lors du pré-terrain. Le but général visé a été de nous familiariser avec le contexte de travail et avec les pratiques et tâches spécifiques des coordonnateurs en général. Nous avons réalisé deux moments d'observation plus formels (le premier a été introduit à la section précédente) :

1. en cours de collecte, observation d'une équipe Kaizen durant trois jours, qui a entre autres servi à nous familiariser davantage avec les pratiques et le contexte de la communauté plus large des coordonnateurs, dont faisait partie notre cas.
2. en début de collecte, observations individuelles de nos participantes-coordonnatrices, durant leur travail quotidien habituel, qui incluait aussi les interactions avec leurs collègues, leurs supérieurs, et avec l'équipe d'employés sous leur supervision. Nous avons ainsi réalisé trois observations d'une durée de

¹³⁸ Le « contrat » avec le milieu pour ces observations précisait qu'elles devaient être *non-participantes*, afin de ne pas nuire aux échanges qui se déroulaient dans l'équipe. Par ailleurs, l'enregistrement audio des activités du groupe *en contexte de production* (sur le « plancher ») ne pouvait pas être réalisé, à cause du niveau de bruit élevé. Les activités de ce Kaizen étaient ponctuées de rencontres en groupe dans une salle, sur environ 30% du temps (que nous avons observées), et d'activités en contexte de production pour 70% du temps (observées partiellement). Malgré plusieurs contraintes, cette observation a été valable pour enrichir notre cueillette de données contextuelles.

½ journée chacune, enregistrées (en audio) pour garder une trace des échanges réalisés ¹³⁹. Durant ces observations, nous avons pu interagir avec nos participantes en situation (nous étions invitée à le faire), mais de façon ponctuelle et discrète, de façon à ne pas interférer de façon indue avec leur pratique. Et nous avons fait un retour post-observation au début de l'entretien individuel qui a suivi, pour préciser notre compréhension de leurs pratiques et du contexte.

Les balises et objectifs ayant servi à ce deuxième moment d'observation sont présentées au tableau qui suit.

Tableau 6 : Balises et objectifs pour l'observation des pratiques *in situ*¹⁴⁰

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Observer et s'appropriier <i>le contexte de la pratique</i> du participant; b) Observer et comprendre <i>la nature de la pratique</i> du participant en situation de travail; c) Observer et comprendre <i>la nature des relations aux autres</i> entretenues par le participant, en situation de travail; d) Observer si possible <i>la résolution de situations ou de problèmes</i> par le participant, en situation de travail; e) Recueillir <i>des indices</i> qui permettront de <i>mieux orienter l'entretien individuel</i>, qui sera conduit par la suite avec le participant; si pertinent, les observations pourront être <i>explicitées a posteriori</i>, en entretien. |
|--|

Nous apportons dans la prochaine section des précisions sur l'apport de l'ethnographie à la pratique de l'observation.

b) L'apport de l'ethnographie pour l'observation et la recherche

Par l'utilisation de l'observation *in situ*, notre étude s'inspire des fondements de l'enquête ethnographique (Abélès, 2002; Berthier, 1996; Ghasarian, 2002; Laperrière, 2003; Woods, 1999). À l'intérieur de notre posture de départ, l'approche

¹³⁹ Ces enregistrements, difficiles à réaliser comme déjà noté, étaient plus facilement audibles dans ces contextes particuliers. Mais ils n'ont servi que comme données d'appoint à l'observation, afin de préciser notre compréhension des pratiques.

¹⁴⁰ Ces balises sont tirées de la « Grille d'observation des pratiques des participants en situation de travail », qui figure à l'appendice B.

ethnographique a en effet été une source épistémologique éclairante dans cette recherche. Les fondements de l'enquête ethnographique, qui proviennent des études anthropologiques et ethnologiques¹⁴¹, nous sont apparus appropriés dans notre double tentative pour *tenir compte de la subjectivité du chercheur dans son exploration du terrain* (le point de vue de l'extérieur), et pour *saisir le point de vue des sujets participant à l'étude* (le point de vue de l'intérieur). En effet, l'ethnographie adopte une méthode qui privilégie un *mouvement entre l'observation et la participation au terrain* (observation participante), créant une tension entre la « *vue du dedans et du dehors* » (Berthier, 1996), où le chercheur devient l'instrument central de son enquête, pour arriver à saisir les significations de l'autre dans une démarche réflexive.

Dans notre démarche, nous n'étions pas placés dans la posture « [d']un être objectif observant des objets, mais [plutôt dans celle d']un sujet observant d'autres sujets » (Ghasarian, 2002 : 10). En effet, pour l'ethnographe, l'« idée de la neutralité du chercheur est l'expression d'une naïveté, car il s'agit d'un rôle construit » (p. 15), et ce rôle « construit » ne correspond pas à l'engagement réel qui est vécu sur le terrain, dans cette posture de chercheur subjectif privilégiée durant notre étude.

Par cette posture, nous avons voulu tenir compte de notre propre subjectivité de chercheure, dans notre interprétation et notre reconstruction du terrain. Nous nous sommes appuyée entre autre sur la méthode de l'observation participante, dans la position de l'« observateur impliqué » (Berthier, 1996 : 18), afin de combiner à la fois un regard de l'intérieur et de l'extérieur, à la fois l'engagement et le détachement : nous ne faisons pas partie de l'institution que nous observions, nous n'assumons pas un rôle constitutif en son sein, mais nous avons gardé une ouverture complète face à

¹⁴¹ À noter que, selon Coulon (2002), l'ethnographie a aussi inspiré l'approche du terrain et les outils d'investigation de la perspective importante de l'*ethnométhodologie* qui l'a suivi. Elle partage avec elle certains concepts, tels que la posture de l'observateur subjectif engagé, l'approche subjective du terrain, la recherche d'une vision « de l'intérieur », et l'idée de l'acteur social qui construit sa réalité.

sa réalité, tout en partageant pour un temps les activités de nos acteurs.

La *métaphore de l'étranger et du voyageur* (Pirès, 1997 : 42-43 [tiré de Simmel, 1908]) illustre bien la posture d'observation que nous avons prise, qui a davantage été celle de l'*étranger*. Ainsi, à propos de la posture du chercheur sur le terrain ethnographique, Pirès rapporte que, pour Simmel, le *voyageur* est l'idéal du personnage neutre : il est dans la communauté mais il est seulement de passage, n'a pas de point d'attache et ne fait pas de compromis. Par contre, l'*étranger* vient d'arriver et est là pour rester, mais il n'a pas abandonné sa liberté, c'est-à-dire qu'il n'est pas encore entièrement engagé dans la communauté. L'*étranger* se trouve donc, entre ces deux pôles typiques de l'observation : de celle du *voyageur*, extérieur et non-engagé, à celle du *membre* à part entière, complètement engagé dans la communauté. L'*étranger* occupe cette position mitoyenne, qui a été la nôtre. Tout en nous permettant de nous *engager dans le milieu*, elle nous a permis de *conserver une distance*, et ainsi de pouvoir combiner ce *regard de l'intérieur et de l'extérieur*.¹⁴²

Nous avons voulu nous centrer sur l'expérience vécue par les acteurs, *in situ*, en situation de travail. Par une *approche inductive et d'ouverture à la découverte*, nous avons cherché à comprendre le processus de construction de ce savoir d'expérience du point de vue des acteurs, et le sens qu'ils donnent eux-mêmes à leur pratique et leurs apprentissages sur le terrain. Pour ce faire il nous a fallu, dans la mesure du possible, nous immerger dans le quotidien de ces derniers et tenter d'en saisir le sens. Notre but était de faire émerger du terrain une compréhension reconstruite de l'apprentissage informel, qui a été au fondement de notre théorisation « en construction » au chapitre 6 sur l'interprétation.

Ghasarian (2002) précise ce qui suit sur ce processus inductif propre à l'ethnographie :

¹⁴² Nous avons vu qu'il s'est ajouté, à cause des contraintes du milieu, une observation *non-participante* (l'équipe Kaizen), ce qui nous aura éloignée pour un temps de cette posture de l'étranger.

« Or, tout le prix du terrain ethnographique consiste dans cette patiente élaboration d'une problématique, au cœur d'une relation complexe dont [le chercheur] n'est qu'un des éléments. L'opposition rigide entre subjectivité et objectivité perd beaucoup de sa pertinence. Ce qui importe, c'est le processus, tel qu'il se déploie, avec sa temporalité singulière, et, par-dessus tout, (...) les éléments d'intelligibilité qu'il produit [... dans un] va-et-vient rétrospectif entre le point de départ d'une recherche et ses développements ultérieurs. » (p. 42).

Dans ce « va-et-vient rétrospectif » de la démarche de recherche, nous retrouvons l'idée d'une « dynamique itérative » qui s'est installée durant notre investigation. De notre point de vue, celle-ci s'est exprimée à travers la posture d'ouverture et de co-construction de sens, et aussi par l'approche adoptée durant la codification et l'analyse des données, *inspirée de la théorisation ancrée*. C'est ce que nous allons de préciser dans le cadre d'analyse de la recherche, à la section 3.4.

3.3.2.3 Étape 2 de la collecte : préparation individuelle de *récits d'expérience*, sur des *situations de travail vécues et résolues*

a) Description de l'étape 2 de la collecte

Nous avons accompagné les participantes dans la préparation individuelle d'un « *récit d'expérience* » à propos de deux « *situations vécues et résolues* » en milieu de travail, à partir des balises fournies par la chercheuse (ces deux concepts sont précisés aux points b) et c) qui suivent). Ceci s'est déroulé préalablement à *l'entretien semi-dirigé/d'explicitation* (étape 3).

Avec l'aide d'un « *Mini-guide de préparation à l'entrevue* » qui précisait les balises pour le choix des situations (voir l'appendice B), que nous leur avons remis et présenté lors d'une rencontre et lors d'échanges par courrier électronique, les participantes ont été invitées à réfléchir et à préparer par quelques notes deux situations vécues et résolues au travail, l'une en regard de leur « pratique générale »

et la seconde en regard de leur « pratique de communication/feed-back »¹⁴³.

Par la suite, dans une dynamique de collaboration et de co-construction de sens participant-chercheure, ces récits ont été d'abord élaborés durant l'entretien semi-dirigé/d'explicitation (étape 3), à partir de nos transcriptions d'enregistrements audio, et durant le va-et-vient des retours de validation aux participantes (étape 4 du scénario). Nous avons ainsi produit un *document-synthèse* qui a été remis aux participantes, pour leur usage durant l'activité réflexive en groupe (étape 5). Ce document allait apporter des repères pour expliciter davantage les situations racontées et les partager avec les autres. Ce processus sera encore précisé aux étapes 3, 4 et 5.

b) La conception du récit d'expérience et l'approche biographique dans cette recherche

Dans un effort pour cerner le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs, notre enquête s'est fondée sur l'explicitation d'expériences qu'ils ont vécues, à partir du récit de situations particulières. L'idée d'utiliser ce que nous avons appelé des *récits d'expérience*, à propos de *situations vécues et résolues* en milieu de travail, comme matériel de départ, nous provient d'abord de *l'approche biographique* en science sociales et de sa technique *d'histoire de vie* et de *récit de pratique*. Cette technique s'inspire aussi de ce que nous a appris l'enquête pilote réalisée avant la présente recherche (Barrette, 2004), et de l'étude de Larouche (2000) réalisée à partir de récits de pratique. Nous précisons leur apport et définissons ce que sont les récits d'expérience dans cette étude.

L'approche biographique en recherche (Bertaux, 1976; Ferrarotti, 1983; Houle, 2003)

¹⁴³ Selon le pacte ethnographique, nous avons indiqué que l'entreprise souhaitait l'inclusion de ces « situations relatives à leur pratique de communication/feed-back » au travail. Ceci restait pertinent pour la recherche et en regard de la réalisation d'apprentissage informels, étant donné que la pratique habituelle des coordonnateurs concernait beaucoup la communication et les relations interpersonnelles.

utilise la technique de l'histoire de vie ou du récit de pratique dans l'enquête sociologique : « [L]a mise en forme d'informations dans une histoire de vie ou un récit de pratique et les caractéristiques de cette mise en forme pourraient résumer au mieux ce qu'on appelle « l'approche biographique » » (Houle, 2003 : 326). Le récit de pratique est intéressant pour nous en ce qu'il permet *d'entrer dans le vécu de l'acteur* :

« [L]a valeur heuristique de ce matériau [...est qu'il] permet d'accéder à ce que le questionnaire ne permet pas : une information différente, plus riche, dont la saturation tient à la limite atteinte à cet égard dans la représentation progressivement construite de l'objet cherché » (p. 322).

Le récit de pratique offre une valeur heuristique parce qu'il raconte une « pratique ou praxis » humaine, dans le sens d'une narration autobiographique. Selon Ferrarotti, le récit de pratique vise à saisir *l'appropriation par l'individu* de sa pratique :

« Une vie est une pratique qui s'approprie les rapports sociaux, les intériorise et les retransforme en structures psychologiques par son activité de déstructuration-restructuration. (...) Bien loin de refléter le social, l'individu se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit en le projetant dans une autre dimension, celle, en définitive, de sa subjectivité » (1983 : 51).

Pour Larouche (2000), l'usage du récit de pratique s'est inséré dans la perspective de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993, 2002) qui, rappelons-le, est au départ une « conception théorique des phénomènes sociaux » (Coulon, 1993 : 13). Larouche visait par son étude à mettre au jour et à expliciter le code partagé – le savoir de sens commun – d'un groupe social particulier, mais son approche s'apparente à la nôtre en ce qu'elle s'appuyait sur le contrôle réflexif exercé par l'acteur pour l'amener à révéler son savoir d'expérience : « expliciter son savoir en action, c'est du même coup le développer. [...Le récit] fournit une structure à l'évènement et le rend compréhensible pour [la personne] et pour autrui. » (Larouche, 2000 : 49-50).

L'utilité du récit pour mettre au jour ce qu'il y a d'implicite dans la pratique de nos acteurs nous est apparue évidente. Également, l'usage d'une histoire racontée à propos de la pratique au travail, dans l'enquête pilote citée plus haut, nous a confirmé

sa valeur comme outil d'exploration de l'apprentissage informel¹⁴⁴. Cependant, le concept de *récit de pratique* portait en lui, de notre point de vue, une conception *sociale* et enchâssée dans des rapports sociaux de la pratique que l'on cherche à dévoiler par l'enquête. Ce n'est pas la visée de notre étude, qui n'adopte pas non plus la lunette de l'ethnométhodologie prise par Larouche (2000) dans sa recherche.

C'est donc afin d'éclairer et de distinguer notre conception que nous avons préféré utiliser le terme de *récit d'expérience*¹⁴⁵ dans la méthodologie. Les *récits d'expérience* sont dans cette étude des *histoires racontées* (Lave et Wenger, 1991) portant sur l'expérience passée des acteurs, et ils servent de base à une explicitation du savoir incarné/incorporé (Polanyi, 1966), ou de la connaissance en acte (Vermersch, 2003). Cette explicitation est d'abord réalisée de façon individuelle (en entrevue), puis de façon collective (en activité réflexive). Les récits permettent une reconstruction de sens, où la « saturation » du sens (Houle, 2003) du récit est déterminée par l'acteur, et est alimentée par l'explicitation et par l'expérience du partage des récits en groupe. L'objectif poursuivi par l'acteur (et par l'étude) est de comprendre comment il a appris de façon informelle au travail, en l'explicitant et en le partageant. Il a ainsi l'occasion de réinvestir ces connaissances en acte explicitées dans sa pratique actuelle et future. Nous cherchons aussi par cette démarche à théoriser sur la réalisation du processus d'apprentissage informel, telle qu'elle sera livrée par nos acteurs, dans le contexte particulier de notre site et de notre cas.

c) L'usage des situations vécues et résolues au travail pour le récit d'expérience

L'idée de faire porter les récits d'expérience sur des *situations vécues et résolues* en milieu de travail provient de notre enquête pilote (Barrette, 2004), réalisée chez deux

¹⁴⁴ On verra au point c) qui suit ce que cette enquête pilote a révélé pour nous au plan méthodologique.

¹⁴⁵ Voir les précisions déjà apportées à la section 2.3.1.2 du cadre théorique, sur notre conception de l'expérience et de la pratique, inspirée de celles de Polanyi (1966), Vermersch (2003) et Lave (1988).

sujets d'une autre entreprise, et où les données ont révélé des éléments intéressants sur l'accès à l'explicitation de notre objet. Nous avons abordé notre objet par le biais de situations inhabituelles à résoudre au travail (appelées dans l'enquête des *problèmes*), explorées à partir d'entretiens semi-dirigés. L'idée sous-jacente était d'entrer dans le monde de nos acteurs, et de les placer au niveau de leur action (et non dans un *discours sur leur action*). D'où l'utilisation de la résolution d'un problème comme déclencheur en entrevue.

Sur un plan méthodologique, cette première expérimentation nous a d'abord révélé la difficulté à trouver un point d'entrée dans la pratique des acteurs, pour permettre l'explicitation et accéder à la compréhension des apprentissages informels. Nous avons constaté d'une part la difficulté manifeste de nos participants à rendre explicite dans leur discours ces savoirs de nature *tacite et implicite*. D'autre part, l'utilisation d'un « problème » s'est révélée être « problématique » en soi pour les sujets, et n'a pas été fructueuse pour faciliter une entrée dans le vécu d'apprentissage.¹⁴⁶

Afin d'éviter qu'un tel effet se manifeste à nouveau dans la présente étude, mais tenant à bien clarifier qu'il s'agissait d'identifier des situations « problématiques » qui avaient été vécues et résolues au travail, nous avons plutôt choisi de présenter les situations recherchées pour les récits comme des *situations vécues et résolues en milieu de travail*, évitant ainsi le piège de la signification associée au mot « problème » dans ce contexte. Et, pour permettre une entrée dans leur vécu d'expérience de nos participantes, nous nous sommes appuyée en entrevue sur ce qui était *exprimé par elles*, et sur *comment* cela était exprimé (*leurs* mots, expressions et

¹⁴⁶ Les sujets réagissaient mal et montraient de la résistance à admettre qu'il s'était agi d'un « problème » (ex. « *ce n'était pas un problème, mais c'était...* »). Il nous est apparu que, dans la culture d'une entreprise où la performance (et aussi *l'apparence* d'être performant) est toujours importante (ce qui est aussi le cas pour notre site), l'idée d'avoir un « problème à résoudre », même s'il s'agissait d'un problème déjà résolu, semblait représenter l'idée d'une faiblesse personnelle, ou d'une incapacité à assumer correctement ses tâches...

conceptualisations), pour ensuite les amener à élaborer sur ce discours, et ainsi aménager progressivement une entrée viable vers l'explicitation¹⁴⁷.

d) Balises pour le choix des situations vécues et résolues au travail

Les balises fournies aux participantes pour choisir et préparer les récits sont présentées au tableau suivant. Elles s'inspirent de notre définition de travail de l'apprentissage informel, de notre objectif de recherche, et en partie des repères proposées par Larouche (2000) pour ses *récits de pratique*. Ces balises figurent au « *Mini-guide de préparation* », à l'appendice B, avec un rappel des objectifs de l'entrevue et de l'activité réflexive, et avec des consignes de préparation.

Tableau 7 : Repères pour le choix des *situations vécues et résolues* au travail

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Il s'agit de deux situations que vous avez vécues et résolues en milieu de travail;</i> ✓ <i>La première situation concerne (1) votre pratique au travail en général (par exemple un problème ou un défi particulier au travail), et la deuxième situation concerne (2) la communication et le feed-back au travail ;</i> ✓ <i>Vous avez vécu chaque situation au travail, et :</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Elle a été importante pour vous, de votre point de vue ;</i> • <i>Vous avez le goût d'en parler, de la partager avec d'autres, pour toutes sortes de raisons ;</i> • <i>Elle a été un défi pour vous, ou vous a questionné, ou vous a posé un problème ;</i> • <i>Elle vous a demandé de prendre une décision, ou encore elle a amené un changement ;</i> • <i>Vous avez peut-être (mais pas obligatoirement) le sentiment qu'elle vous a fait progresser, ou apprendre quelque chose qui vous apparaît important.</i> |
|---|

3.3.2.4 Étape 3 de la collecte : entretiens individuels *semi-dirigés/d'explicitation*

a) Description de l'étape 3 de la collecte

Avec cette étape, nous avons eu recours à ce que nous nommons des *entretiens semi-dirigés/d'explicitation*, et nous allons préciser ce que nous entendons par cette double

¹⁴⁷ Le chapitre 5 sur l'analyse apporte de nombreux exemples de cette *couleur particulière* du discours, sur laquelle nous avons ancré notre questionnement durant la collecte. Par ailleurs, les techniques d'explicitation (Vermersch, 2003) ont été un instrument privilégié pour favoriser l'explicitation du savoir préfléchi, comme nous allons le voir aux étapes 3 et 4 du scénario.

technique. L'élément clé est ici d'être à l'écoute du sens qui émerge du discours des acteurs et de construire sur lui pour comprendre leur vécu. Nous avons ainsi cherché à les amener à entrer *dans* leur monde, non pas à les faire parler à *propos* de leur monde, entre autre en facilitant chez eux la prise d'une *position de parole incarnée*, et la mise au jour de leur *savoir préfléchi* à propos de leur action (Vermersch, 2003).

L'aménagement de l'explicitation des situations vécues était prévu dans notre scénario de collecte à l'étape 3 de l'entretien et à l'étape 5 de l'activité réflexive en groupe. *Ce qui n'était pas anticipé* dans cette étude est que *nos participantes ont vraisemblablement explicité le vécu de leur action tout au long de la démarche de collecte*, et à chacune des phases traversées (nous y reviendrons aux chapitres 5 et 6).

Les entretiens ont été réalisés avec un canevas d'entrevue semi-dirigée, sur la base d'au moins deux situations choisies et préparées sommairement par les participantes à l'étape 2.¹⁴⁸ Les entretiens enregistrés en format audio) ont duré entre 1h30 et 2h00, et ont été tenus sur une période de deux semaines, dans une salle privée retenue par notre intermédiaire sur les lieux de l'entreprise. Avec l'étape 4 qui suit sur les retours de validation aux participantes, cette étape a permis de produire un *document-synthèse* des situations racontées pour chacune des participantes.

Nous allons maintenant examiner quelques fondements théoriques soutenant notre choix méthodologique, pour les techniques d'entretien qui puisent à deux « genres » complémentaires dans cette étude.

¹⁴⁸ Pour deux participantes, nous avons consigné trois situations, mais l'attention a été concentrée sur deux d'entre elles : une situation de « pratique générale », et une de « pratique de communication-feed-back », comme déjà indiqué. Les participantes sont arrivées en entrevue avec quelques notes sommaires sur les situations qu'elles avaient choisies, mais elles y avaient toutes réfléchi longuement au préalable. Le canevas d'entrevue semi-dirigée/d'explicitation figure à l'appendice B.

b) Précisions sur l'entretien semi-dirigé et d'explicitation

On peut distinguer plusieurs types d'entretien en fonction de la perspective adoptée, de la technique utilisée, ou encore le but recherché (Boutin, 2000)¹⁴⁹. Dans notre paradigme de recherche qualitatif-interprétatif, on peut définir de façon générale l'entretien comme « un échange verbal [volontaire, entre des personnes] contribuant à la production d'un savoir socialement construit » (Savoie-Zajc, 2003 : 295); ou comme un ensemble de pratiques d'écoute qui visent à « accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience » (Vermersch, 2003 : 17).

En maintenant l'ouverture au sens de l'autre requise durant l'entretien, le guidage favorisant l'explicitation (Vermersch, 2003), et en préservant le focus constant sur notre objectif de recherche, nous avons utilisé *tout au long de la collecte des techniques ou pratiques d'écoute et de « facilitation », ainsi qu'une attitude empathique* (développées dans un cadre professionnel¹⁵⁰). Elles ont aussi été utilisées durant la négociation des pactes ethnographiques, c'est-à-dire chaque fois que des échanges ont eu lieu avec nos acteurs, individuellement ou en groupe, car il n'est pas nécessaire de se trouver en situation formelle d'entretien individuel pour les utiliser (Vermersch, 2003). Ces techniques ont également servi lors de l'activité réflexive en groupe, pour faciliter les échanges, le partage et l'explicitation collective des récits d'expérience à l'étape 5 (Boutin, 2007a).

À propos de la relation durant l'entretien, Boutin (2000) indique qu'il faut tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle présente dans cette relation, puisque l'intervieweur se réfère à *sa propre expérience*. Il doit faire preuve de rigueur

¹⁴⁹ À noter que nous verrons que l'activité réflexive en groupe utilisée à l'étape 5 du scénario est considérée comme un *entretien focalisé en groupe* (Boutin, 2007a).

¹⁵⁰ Avec comme base notre formation en psychologie et en relation d'aide, nous avons une pratique d'intervention individuelle auprès de personnes en difficulté, ainsi qu'une pratique d'intervention individuelle et de groupe dans les organisations, dans une perspective de formation continue en emploi.

personnelle pour maintenir le respect et l'écoute, tout en gardant une nécessaire distance avec l'interviewé. Il lui faut ainsi « démontrer un certain niveau de connaissance de soi et une expérience convenable des relations interpersonnelles pour (...) faire preuve de l'empathie nécessaire » à l'égard de l'interviewé (p. 55).

Dans le même sens, les techniques « de facilitation » sont décrites par Vermersch (pour dans ce cas soutenir *l'explicitation* chez le sujet) : il s'agit d'abord de l'attitude essentielle d'écoute, fondée sur l'empathie, mais s'opposant à une « surdité » par trop répandue dans les dialogues; ensuite de la gestion des silences, pour accompagner le sujet dans sa propre *mise en mots du vécu de son action*; finalement des techniques simples et efficaces de reformulation (en écho ou clarifiante) (2003 : 23-24).

En regard des *entretiens de recherche* à proprement parler, nous avons indiqué en avoir retenu deux types, qui sont pertinents pour une recherche de type qualitatif/interprétatif : *l'entretien semi-dirigé*, et *l'entretien d'explicitation*. Nous puisons ainsi dans les deux genres, car nous avons combiné leurs techniques durant l'étude. L'entretien est qualifié de *semi-dirigé* parce qu'il :

« consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. » (Savoie-Zajc, 2003 : 296).

Cette technique est donc *centrée sur l'acteur et sur le sens émergent de son discours*. Quant au niveau de directivité du chercheur, et donc de rigidité de l'outil, le nôtre se trouve à mi-chemin entre le type « directif » ou structuré, où le chercheur contrôle étroitement le déroulement avec des questions standard préparées à l'avance, et le type « non-directif », où une question large ou un sujet général déclencheur est lancée au participant par le chercheur, pour déclencher et suivre ensuite le développement de

sa pensée, avec un minimum d'interférence (Boutin, 2000) ¹⁵¹. Notre but étant l'exploration de l'expérience de nos acteurs, pour les amener à construire un récit d'expérience à propos de situations vécues et résolues au travail, nous utilisons un canevas préétabli de thèmes et de questions à explorer (à voir à l'appendice B), en restant ouverte à ce qui émergera du discours (Boutin, 2000 : 32-33).

Notre paradigme qualitatif/interprétatif et constructiviste, comme l'indique encore Savoie-Zajc (2003), la notion d'entrevue semi-dirigée a subi un recadrage par rapport à la vision béhavioriste, pour être davantage conçue comme « une narration, *une unité de sens* », qui forme finalement une « « histoire » cohérente, logique, unique ». Il s'agit selon plusieurs auteurs d'un « événement linguistique, qui s'insère dans un contexte normatif très dense et qui est teinté par les choix sémantiques et syntaxiques des interlocuteurs. » Ils révèlent ainsi la « trame culturelle » des protagonistes (p. 297), ce qui est le premier postulat de l'entrevue semi-dirigée.

Son deuxième postulat « repose sur l'idée que *la perspective de l'autre a du sens* [et qu'il] est possible de la connaître et de la rendre explicite » (p. 297). Sous-jacent à cette pensée se retrouve l'idée suggérée plus haut que l'acteur est *le mieux placé pour livrer son univers et le sens de son expérience, et pour le reconstruire* dans le cadre de l'entretien. Ce postulat rejoint celui de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003), et Savoie-Zajc (2003) nous permet de souligner la complémentarité entre cette dernière et l'entretien semi-dirigé, lorsqu'elle identifie *le but de l'explicitation*, parmi les quatre buts de l'entretien semi-dirigé :

¹⁵¹ Boutin (2000) distingue de nombreux types d'*entretiens de recherche qualitative* (catégorie dont fait partie l'entretien semi-dirigé), en tant qu'instruments de collecte de données en recherche qualitative. Les typologies qu'il relève portent le plus souvent sur le niveau de latitude (laissé au participant) et la profondeur de l'échange, ou encore sur le niveau de standardisation de l'échange (directif vs non-directif). L'auteur propose pour sa part une typologie générale regroupant les principaux types d'entretien, pour arriver à cerner les caractéristiques propres à l'entretien de recherche qualitatif, caractéristiques que nous soulevons pour l'entretien semi-dirigé.

« Un des buts de l'entrevue semi-dirigée est celui de *rendre explicite l'univers de l'autre*. Un chercheur privilégie l'entrevue semi-dirigée car il choisit d'entrer en contact direct et personnel avec un interlocuteur pour l'obtention des données de la recherche (;...) le participant à la recherche est en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise. (...) L'entrevue donne un accès privilégié à l'expérience humaine. » (p. 299; italique original).

Vermersch (2003, 2004, 2007) a élaboré les techniques de l'explicitation, dans une recherche plus spécifique de la *verbalisation du vécu de l'action*. L'aspect « *explicitation* » de l'entretien a une grande importance dans cette étude, à cause de la nature de notre objet et de la difficulté manifeste des acteurs à rendre explicite dans leur discours ces savoirs de nature *tacite et implicite*.

C'est ce qui sera particulièrement discuté dans les deux sections qui suivent. Il s'agira de bien camper l'importance, pour la mise au jour des apprentissages informels, de l'explicitation et de la posture réflexive qu'elle suscite chez l'acteur, en soutenant ces concepts et techniques avec quelques fondements théoriques essentiels. Nous nous appuierons plus tard sur ces fondements dans l'analyse et l'interprétation.

c) L'explicitation de l'implicite : un défi méthodologique

En regard du défi méthodologique lié à l'explicitation de l'implicite, rappelons ce qui avait été proposé au chapitre 2, avec Polanyi et la conception du savoir tacite. L'acte de connaissance tacite est un processus de construction dialectique entre le savoir implicite et explicite, le premier étant constitutif du second. Nous souhaitons dans cette étude de l'apprentissage informel rendre explicite ce qui réside dans l'implicite, mais nous voulons aussi examiner la possible relation constitutive qui unit ce savoir informel aux apprentissages qui sont déjà explicites (le savoir global ou distal). Ces choix s'appuient aussi sur l'idée que *la connaissance des acteurs va au-delà de ce qu'ils peuvent en dire spontanément* (Polanyi, 1966; Vermersch, 2003) ... d'où la nécessité pour nous de créer des situations de réflexion sur l'action, en aménageant des entretiens semi-dirigés/d'explicitation et une activité réflexive en groupe.

Dans cette perspective, l'explicitation des savoirs implicites dans l'apprentissage informel correspond pour nous à réaliser un « va-et-vient » (ou un mouvement dialectique) entre l'implicite et l'explicite, pouvant permettre une augmentation de la compréhension, ou une meilleure intégration des savoirs. Ou encore elle correspond à un effort pour décomposer des éléments implicites et les réunifier dans une gestalt différente (explicite). Les techniques d'explicitation retenues dans notre méthodologie visent ainsi une *prise de conscience des composantes implicites de la conduite*.

Quelques fondements théoriques de l'explicitation ont déjà été introduits au chapitre 2, en lien avec la théorie du savoir tacite. Il y était entre autre précisé que, l'action étant une connaissance autonome, elle contient une part importante de savoir-faire en acte non-conscient ou implicite (pré réfléchi), ou de connaissance en acte (la connaissance incarnée/incorporée de Polanyi). Nous avons là l'un des obstacles à sa verbalisation, et donc à la prise de conscience de la pensée privée.

Les techniques d'explicitation ont été notre levier pour mieux comprendre le processus de l'apprentissage informel, car elles facilitaient la conduite réflexive nécessaire à la verbalisation de l'action et au dévoilement de cette part d'implicite qui réside dans la pratique. Elles nous ont aussi ouvert une porte sur les « points d'entrée » dans le discours de l'acteur, pour amener celui-ci à « formuler dans son propre langage le contenu, la structure de ses actions et sa pensée privée » (Vermersch, 2003 : 25). Selon Vermersch, cette verbalisation doit nécessairement être « guidée » durant l'entretien : la « *spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action [... par] l'utilisation d'une technique de questionnement très précise* » (p. 17-18).¹⁵²

¹⁵² Aux chapitres sur l'analyse et l'interprétation, nous verrons que l'explicitation est apparue être parfois réalisée par nos acteurs *sans un guidage externe et explicite* durant la collecte. Cela nous a semblé constituer un apport théorique aux fondements des techniques de l'explicitation, en regard de

Précisons que nous entendons par *l'action* toute activité (qu'elle soit physique, intellectuelle ou autre) qui suppose des tâches à accomplir en contexte de travail (la pratique ou l'expérience), qui est en partie préfléchie et qui a pu mener à la réalisation d'un apprentissage informel. L'explicitation recherchée durant les entretiens et durant l'activité en groupe visait spécifiquement la description du déroulement de cette action, afin de pouvoir y analyser le *processus* par lequel le résultat a été obtenu, car la connaissance de ce seul résultat n'est pas suffisante pour comprendre l'action :

« [C]e déroulement d'action est la seule source d'inférences fiables pour mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre (...), pour identifier les buts réellement poursuivis (... et) pour repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique » (2003 : 18).

Les techniques d'explicitation se fondent sur les principes suivants, qui rejoignent les présupposés de notre étude. D'abord, certaines techniques visent à *repérer* des informations particulières, qui servent de point d'appui aux relances de l'interviewer et permettent de canaliser la verbalisation, pour mettre au jour ce qui est implicite dans le discours. Ensuite, l'explicitation s'appuie sur « la relation subjective de celui qui parle à ce dont il parle » (p. 30), comme condition essentielle de réussite : c'est « la position de la parole incarnée » dont nous avons déjà parlé, qu'il faut pouvoir repérer, comprendre et guider. Il s'agit pour l'acteur d'une appréhension *a posteriori* du vécu de l'action, donc du vécu relatif « à une appréhension concrète de l'action telle qu'elle se manifeste au moment où on est en train de la vivre. » (p. 56). Troisièmement, un obstacle important à la verbalisation du vécu est son caractère en grande partie *préfléchi*, et donc le fait que sa mise en mots suppose durant l'entretien un accompagnement dans « les étapes d'une prise de conscience provoquée ». Nous avons vu au cadre théorique que l'auteur fait ici un lien entre la théorie de la prise de conscience de Piaget (avec les étapes de l'abstraction réfléchie et réfléchissante) et

avec la fonction du retour réflexif.

La posture réflexive est abordée à la section suivante, à travers *les trois niveaux ou buts de l'explicitation* identifiés par Vermersch (2003). Nous discuterons de *l'importance du retour réflexif* dans la mise en mots de la connaissance en acte, et nous reviendrons sur le *rôle formateur* de l'explicitation, car ces éléments seront mis en évidence dans notre étude, aux chapitres 5 et 6.

d) La posture réflexive durant l'explicitation et son rôle formateur : les niveaux d'explicitation de Vermersch

Cette section va éclairer dans notre scénario, à la fois les entretiens de l'étape 3, et l'activité en groupe de l'étape 5, puisque l'explicitation et une posture réflexive ont joué un rôle important aux deux étapes.

L'explicitation de la part d'implicite dans l'action est rendue possible lorsque l'acteur adopte une *position de parole incarnée*. Cette prise de conscience suppose nécessairement un travail actif d'introspection, et donc *l'adoption par l'acteur d'une posture réflexive*.

Pour éclairer comment cette posture a été recherchée dans l'étude, nous allons décrire les trois « niveaux », ou buts possibles à l'explicitation, tels que Vermersch (2003) les a définis. L'intervieweur (ou guide) utilise des techniques particulières à chacun de ces niveaux, qui s'orientent beaucoup selon le sens émergent du discours, et selon ce qui se passe dans « l'ici-maintenant » durant l'entretien. Elles sont fondées sur l'écoute, sur les relances et sur un *guidage progressif vers le vécu de l'action*.¹⁵³ Avec la description de ces trois niveaux, nous allons montrer que le troisième niveau suppose une *réflexion métacognitive* dans la mise au jour des conduites, et que

¹⁵³ Ces techniques ne sont pas décrites en détails dans cette thèse, mais le lecteur intéressé pourra se référer à l'ouvrage de Vermersch (2003 : particulièrement aux chapitres 1 [p. 26-32], et 6 à 10).

l'explicitation peut prendre un *rôle formateur* pour l'acteur, particulièrement aux niveaux 2 et 3. Cette brève description est inspirée de Vermersch (2003 : 27-29).

- *But/niveau 1. Aider l'intervieweur à s'informer* : ce premier but concerne moins nos travaux. Il consiste à mettre au jour les conduites d'une tâche ou ses étapes de réalisation, pour le profit de l'intervieweur, en vue par exemple de réaliser un soutien pédagogique (analyse d'erreurs). Le « *critère d'arrêt du questionnement* » est la compréhension par l'intervieweur, et non par le sujet, de la difficulté de ce dernier. Il s'agit du *premier niveau logique de l'explicitation : le faire* (ou *faire 1*).
- *But/niveau 2. Aider le sujet à s'auto-informer* : il s'agit de la mise au jour de la conduite, par un retour réflexif sur le vécu de l'action et la mise en mots de ce qui aura été réfléchi (par exemple par un procédé pédagogique d'auto-information). L'acteur peut ainsi prendre conscience ou faire l'expérience du fonctionnement de sa propre pensée et de sa méthode personnelle de travail, ou tirer une leçon d'un exercice pratique. Ou encore, il prend conscience qu'il peut connaître sa propre démarche et la partager par la parole, qu'elle peut être différente de celle des autres, et qu'il peut l'améliorer en comprenant comment les autres procèdent. C'est répondre à la question : « Comment je m'y prends pour « *faire cette action particulière* » ? ». C'est *l'explicitation du faire*, et il s'agit du *deuxième niveau logique : décrire le faire* (ou *le faire 2*).
- *But/niveau 3. Apprendre à s'auto-informer* ou « *apprendre à apprendre* » : il s'agit ici d'apprendre son fonctionnement métacognitif, de *prendre conscience de comment je prends conscience*, ce qui est proche selon l'auteur du *concept d'apprendre à apprendre*, ou d'une connaissance de « comment j'apprends » ou du « comment je sais que je sais ». C'est *l'explicitation du niveau 2 précédent*, c'est *réfléchir la conduite mise en mots du niveau 2*. Et c'est alors répondre à la question : « Comment je m'y prends pour savoir que « *je sais comment je fais cette action particulière* » ? ».

Nous pouvons maintenant faire le lien entre ces trois niveaux de l'explicitation et les

étapes du réfléchissement de Vermersch (inspirées de Piaget), présentées au tableau 2 du chapitre 2. Car nous voyons une certaine correspondance entre les deux conceptualisations. Le niveau 3 de l'explicitation correspond bien à *l'abstraction réfléchie* (passage de l'étape 3 à 4 du tableau 2), une *réflexion métacognitive* (Vermersch, 2003) à propos de comment j'apprends, et qui prend comme *objet* les repères construits par le *réfléchissement* (passage de l'étape 1 à 2) et la *thématisation* (passage de l'étape 2 à 3). Dans cette étude, nous visions à ce que l'explicitation relève des niveaux 2 et 3 ci-dessus, car nous cherchions à faciliter chez nos participantes, non-seulement *l'explicitation du faire*, mais aussi *la prise de conscience de « comment je sais que je sais »* comment faire. Le niveau 2 permet en particulier, durant l'activité de groupe, le partage avec d'autres des démarches mises au jour, leur comparaison et ainsi leur possible amélioration. L'effet formateur de l'explicitation pour l'acteur y est déjà présent, mais il l'est aussi dans le niveau 3. La réflexion sur l'action devient alors métacognitive, ce qui a pu se dérouler autant en entrevue qu'en activité de groupe. Avec les niveaux 2 et 3, nous souhaitons arriver à mieux comprendre la réalisation d'apprentissages informels dans le contexte examiné. Le niveau 3 risquait d'être particulièrement valable pour nous car, comme le souligne Vermersch :

« [Le niveau 3] ne peut passer que par une connaissance de comment j'apprends [... c'est-à-dire de] comment je m'y prends concrètement pour avoir une activité d'apprentissage, quels points de repères je prends pour savoir si cela m'aide, comment est-ce que je sais que je sais ? Est-ce que dans cet apprentissage particulier, mes critères sont efficaces, etc. » (p. 29).

Pour accéder au savoir d'expérience implicite de nos acteurs, nous les avons donc placés dans les deux *situations réflexives* que sont l'entretien semi-dirigé/d'explicitation et l'activité en groupe. Ces situations réflexives facilitaient la réflexion sur la pratique et l'explicitation du savoir préréfléchi, en s'appuyant aussi sur les interactions (verbales et autres) entre les membres d'un groupe de pratique commune. Nous avons pensé que ces situations nous donneraient accès aux

connaissances en acte de nos acteurs, et donc possiblement à une meilleure compréhension de notre objet d'étude.

Sous l'éclairage de ce qui précède, nous décrivons dans la prochaine section l'usage des retours de validation aux participantes dans le scénario (étape 4 de la collecte), qui sera suivi d'une description plus précise de l'activité réflexive en groupe (étape 5).

3.3.2.5 Étape 4 de la collecte : retours de validation des récits d'expérience aux participants

Récapitulons le déroulement du scénario de collecte jusqu'à ce point. Le pré-terrain a permis de négocier l'entrée sur le site et le déroulement de la collecte, de recruter nos participantes et de procéder à la collecte des données contextuelles de l'étude de cas. L'étape 1 a permis l'observation préalable des pratiques et du contexte de travail de nos sous-cas, et à compléter nos données contextuelles. L'étape 2 a servi à la préparation par nos participants des récits d'expérience, qui allaient être développés en entretien, et servir de matériau de base pour l'activité de groupe. Nous avons conduit à l'étape 3 des entretiens qualifiés de semi-dirigés/d'explicitation, afin d'amorcer une première explicitation des situations vécues et résolues en milieu de travail, retenues par les participantes pour leur récit d'expérience.

Comme indiqué, les récits d'expérience, à propos de situations vécues et résolues au travail, ont été d'abord élaborés dans un mouvement de va-et-vient entre les participantes et la chercheure lors de l'étape 2. À partir de notre transcription de l'entretien, et dans une collaboration et une co-construction de sens participante-chercheure, des *retours de validation du verbatim aux participantes* ont été effectués.

Un *document-synthèse* – produit d'une première explicitation – a été remis à chaque participante, afin de lui servir de matériau de base pour la deuxième explicitation, le partage des situations et les échanges en groupe (activité réflexive de l'étape 5). Ce document, comportant onze à treize pages selon les participantes, rapporte le

verbatim et les éléments clés des situations telles qu'elles ont été racontées en entrevue, explicitées par les acteurs et reconstruites durant les retours de validation. Ces retours sont l'une des méthodes utilisées pour assurer la *crédibilité des données*, premier critère de scientificité de la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 1993; 2000a; voir la section 3.5). Ils nous ont permis également de valider la compréhension du discours des acteurs et du savoir que nous aurons pu reconstruire.

3.3.2.6 Étape 5 de la collecte : aménagement d'une activité réflexive en groupe

a) Description de l'étape 5 de la collecte

L'activité réflexive en groupe a été retenue lors du pré-terrain, suite aux échanges et à la co-construction entre la chercheuse et l'intermédiaire de l'entreprise (1^{er} pacte ethnographique). Nous revenons sur quelques éléments contextuels permettant de mieux saisir l'aménagement de cette partie du scénario, d'abord en regard de notre objectif de recherche, puis en regard des buts visés par l'entreprise.

Comme indiqué à l'étape du pré-terrain, notre intermédiaire souhaitait améliorer les habiletés de communication et feed-back de l'ensemble des coordonnateurs de l'entreprise, ce qui a motivé l'ajout de « situations de communication/feed-back » aux récits d'expérience des participantes. Nous lui avons proposé une « démarche réflexive globale », c'est-à-dire notre scénario de recherche. Pour rejoindre notre objectif de recherche, il s'agissait d'explicitier les pratiques des participantes-coordonnatrices dans les situations racontées, relatives à leur « pratique générale » et à leur « pratique de communication » (nous avons indiqué que cette division, réalisée pour le bénéfice de l'entreprise, était artificielle pour nous). L'activité réflexive, dans sa première partie d'une durée de quatre heures, visait pour nous l'aménagement d'une deuxième situation réflexive en groupe, pouvant permettre l'explicitation d'apprentissages informels réalisés durant des situations racontées, par une reconstruction et une réflexion en groupe. De même, un « effet formateur » était recherché par l'explicitation.

De son côté, l'entreprise avait pour objectif d'explicitier les savoir-faire préexistants en matière de « communication-feed-back » chez les coordonnatrices, et la deuxième portion de l'activité de groupe y a été consacrée. Notre intermédiaire pouvait ainsi examiner, en vue de ses actions futures, une « démarche de mise en valeur et de partage du savoir-faire existant en communication » chez ses coordonnateurs, afin de construire sur ce savoir-faire dans leur contexte particulier, et possiblement de développer des habiletés nouvelles durant le processus. L'activité allait servir « d'activité-pilote » pour l'entreprise : les participantes allaient mettre à l'épreuve ce type d'activité, en l'expérimentant et par un retour sur l'activité en fin de journée. Les participantes seraient ainsi les « évaluatrices » de la démarche pour l'entreprise, qu'elles allaient d'abord expérimenter avec nous (pour la recherche), afin de voir de quelle façon une telle activité réflexive pouvait être réinvestie plus tard pour développer les habiletés requises, chez l'ensemble des coordonnateurs.¹⁵⁴

L'aménagement d'une *activité réflexive en groupe* s'est donc déroulée suite aux entretiens individuels et à la préparation des récits d'expérience. Ceux-ci ont servi aux participantes de matériau de base durant les échanges, et d'aide-mémoire pour nous, afin de faciliter l'explicitation. Le groupe (le cas) était composé de nos trois participantes, et l'activité s'est déroulée en une journée sur les lieux de l'entreprise, pour une durée totale de six heures. Les échanges ont été enregistrés en format audio, pour être retranscrites en vue de l'analyse.

L'activité a consisté en un groupe de réflexion, réuni autour d'un projet commun

¹⁵⁴ Nous renvoyons le lecteur à la description contextuelle du chapitre 4. Précisons encore que, alors que c'était d'abord *l'activité de groupe* qui intéressait notre intermédiaire, les participantes ont recommandé de *retenir en entier l'ensemble de la démarche* pour le groupe des coordonnateurs, soit *notre scénario complet « recadré » pour eux* : préparation (assistée par un mini-guide plus détaillé) de récits de situations vécues – entrevue individuelle – validation des récits – activité réflexive, partage et reconstruction des pratiques en groupe.

proposé par la chercheure, durant ce qui constitue à la fois un outil de recherche et un outil d'expérimentation d'une démarche pour l'entreprise (un « entretien focalisé » en groupe [Boutin, 2007a, b]). L'objectif de recherche se trouve rencontré dans cette activité par la possibilité que l'explicitation, le partage et la réflexion en groupe puissent mettre au jour des incidences d'apprentissages informels réalisés durant les situations racontées, et par l'opportunité d'observer l'impact du groupe sur les pratiques de nos participantes.¹⁵⁵ Par ailleurs, *un effet formateur* pour l'acteur est aussi escompté, avec les deuxièmes et troisièmes niveaux d'explicitation.

Précisons finalement que les objectifs et le déroulement de l'activité ont été revisités en début de session, dans une coopération participantes-chercheure (comme partie du 2^e pacte ethnographique négocié avec les participantes). Ils figurent au tableau 8 de la page suivante, sous leur forme co-construite, et dans leur *portion spécifique à l'objectif de recherche*.

Par ailleurs, dans l'outil « *Rappels en vue de l'activité réflexive en groupe* » figurant à l'appendice B, le lecteur trouvera la description de la démarche globale de recherche et le déroulement de l'activité de groupe, tel qu'ils ont été présentés aux participants *pour leur compréhension et du point de vue de l'intermédiaire et des participantes à l'étude*. Les *retombées pour l'entreprise* y sont également indiquées.

¹⁵⁵ Pour le bénéfice de l'entreprise, il y a délibération et échanges sur les stratégies de résolution des situations pratiques rapportées, particulièrement en regard de la communication/feed-back, et construction en groupe de nouvelles stratégies qui pourront être jugées plus adaptées par le groupe.

Tableau 8 : Objectifs et déroulement co-situés, retenus pour l'activité réflexive en groupe (portion pour la recherche)

<p align="center">Les objectifs visés (portion pour la recherche) :</p> <p><i>Pour les participants :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La réflexion, le partage, et la construction de <i>stratégies générales et de communication/ feed-back</i> pertinentes pour eux et adaptées à leur réalité et à leur contexte de travail. • Une occasion de réflexion et d'apprentissage par soi-même, et collectivement. • Une opportunité de mieux se connaître soi-même, et de comprendre comment on résout des situations, on communique et on apprend en pratique au travail. (...) <p><i>Pour la chercheuse :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'étude (1) des réflexions partagées sur les stratégies en situation, (2) de l'explicitation en groupe de ces stratégies, (3) de la construction en groupe de nouvelles pratiques ou stratégies. • L'examen (4) de la construction d'apprentissages informels en milieu de travail, et de l'influence du contexte et du groupe. <p align="center">Le déroulement prévu (portion des activités pour la recherche) :</p> <p>Introduction et revue des objectifs et du déroulement</p> <p>Activité 1 : Partage d'un récit de situation vécue, sur ma pratique générale</p> <p>Activité 2 : Clarification en groupe et explicitation du récit de situation vécue, sur la pratique générale</p> <p>Activité 3 : Reprise (2 fois) des activités 1 et 2, sur le partage d'un récit de situation de pratique générale</p> <p>Activité 4 : Partage d'un récit de situation vécue de communication/feed-back</p> <p>Activité 5 : Discussion/échange, clarification en groupe et explicitation sur le récit de communication/feed-back</p> <p>Activité 6 : Reprise (2 fois) des activités 4 et 5, sur le partage d'un récit de situation vécue de communication/feed-back (...)</p>

b) L'usage de l'entretien de groupe ou « entretien de groupe focalisé »

L'entretien de groupe en tant qu'instrument de recherche qualitative est souvent appelé le « focus group », parce que « les sujets sont reliés de façon très serrée à une thématique particulière (d'où le mot « focus ») » (Boutin, 2007a : 140). On l'appelle parfois le *groupe restreint*, qu'on peut définir comme « un système psychosocial composé la plupart du temps de 3 à 20 personnes qui se réunissent et interagissent en vue d'atteindre un objectif commun. » (p. 140). Nous inspirant de Boutin, nous caractérisons notre outil de l'activité réflexive en groupe de la façon suivante :

- Un groupe « semi-structuré », composé d'un nombre limité de personnes, et « artificiel » (non naturel, composé pour les besoins de la recherche), provenant d'une même communauté de pratique (le groupe des coordonnateurs, ayant une

pratique et un « répertoire » partagés [Wenger, 1998]);

- dirigé par un animateur, à partir d'un protocole qui en précise les objectifs et le déroulement, et d'une grille balisant le questionnement et les thèmes à aborder;
- qui se réunit *de façon focalisée*, sur une thématique particulière et définie d'avance (la résolution de situations vécues et résolues au travail);
- en vue d'atteindre un objectif particulier (celui de réfléchir en groupe, de partager et ainsi d'explicitier comment ont été réalisés des apprentissages informels, en pratique et en contexte de travail).

Une activité réflexive en groupe peut être définie, en tant qu'outil de collecte, comme un *entretien focalisé*¹⁵⁶ (2007 : 17), ou *entretien de groupe focalisé*. Nous pouvons dire que cette activité constituait un type particulier d'entretien semi-dirigé, réalisé en petit groupe, et dont l'orientation était « focalisée » sur la mise au jour de la conduite préréfléchie et du vécu de l'action, en vue de l'explicitation des situations de travail racontées ayant pu donner lieu à des apprentissages informels chez les acteurs. Les façons d'utiliser ce dispositif de recherche sont bien sûr variées, selon les objectifs qui sont poursuivis, et il est le plus souvent utilisé conjointement avec d'autres instruments de collecte (dont l'observation et l'entretien), pour assurer une triangulation et pallier aux désavantages inhérents à cet outil (Boutin, 2007a). Ce fut aussi notre cas, et nous revenons sur ce point ci-dessous.

En recherche qualitative, le groupe constitue une entité présentant des propriétés qui lui sont propres, et qui vont au-delà de celles des individus qui le composent (Giddens, 1979; cité par Hare, 1984), ce qui vient enrichir l'enquête, entre autre par le croisement des sources de données. *L'entretien de groupe focalisé* (Boutin, 2007a), en s'appuyant par ailleurs sur cet *effet de groupe*, est aussi un outil précieux pour dévoiler chez les membres, dans toute leur profondeur et exprimées dans leur propre langage, des attitudes, des compréhensions et des préoccupations. C'est un outil qui peut ainsi permettre d'accéder au monde particulier de l'acteur-membre (Hare, 1984).

¹⁵⁶ L'entretien focalisé est une traduction que donne Boutin du *focus group*, et que nous lui préférons.

Geoffrion (2003) identifie de son côté plusieurs avantages à ce qu'il appelle le *groupe de discussion*. Nous retenons les suivants, qui sont plus particuliers à la recherche qualitative : comme dans l'entrevue semi-dirigée, l'usage de *questions ouvertes* laisse aux participants la liberté d'élaborer sur le sujet, sous le guidage du chercheur, ce qui permet une flexibilité qui « génère une richesse de données qu'il est difficile d'obtenir par l'utilisation d'autres techniques » quantitatives ou qualitatives (p. 334). Mais c'est au niveau de ce que Geoffrion nomme *l'interaction contrôlée* que nous trouvons l'effet le plus intéressant du groupe de discussion (ou entretien de groupe) : il crée une « dynamique de groupe » qui favorise autant la participation et l'engagement, que l'élaboration des idées et leur enrichissement par celles des autres. Selon Boutin (2007a), « la relation qui s'établit entre les membres d'un groupe prend une forme particulière, unique, tant sur le plan interactionnel qu'affectif » (p. 19). Cette dynamique du groupe et le soutien qu'il apporte à chaque participant, facilite l'expression verbale, permet au participant de faire le pont entre ses expériences personnelles et celles des autres, pour ainsi mieux se rappeler et enrichir ce qu'il pourra livrer. Pour le chercheur, l'expression *croisée et enrichie* des idées lui permet une meilleure compréhension de son objet d'étude. Par ailleurs, de nouvelles idées ou hypothèses peuvent émerger du groupe, et une part est souvent inattendue, ce qui peut ouvrir sur de nouvelles pistes dans la compréhension de l'objet (Boutin, 2007b).

En tant qu'animatrice-chercheuse, nous nous sommes donc appuyée sur la dynamique particulière du groupe, pour établir graduellement un climat favorable, tout en orientant de façon souple les échanges et les sujets abordés. On voit cependant que le succès d'une telle méthode repose en bonne partie sur l'habileté – assez critique – du chercheur à animer et gérer le groupe par des techniques appropriées. Boutin (2007b) relève à cet effet l'importance pour la conduite efficace de l'entretien focalisé que l'animateur (le chercheur) dispose déjà d'une compétence pour l'animation de groupe

et pour la gestion des interactions, afin à la fois de les « focaliser » sur les objectifs et de bien « gérer » les interactions.¹⁵⁷ En effet, comme ce type d'activité consiste à « recueillir une parole collective, produite dans une interaction de groupe », Boutin (2007a) souligne encore que sa conduite est très complexe et délicate :

« son déroulement manifeste une dynamique évolutive faite de censures, (...) de confrontations, de prises de position négociées, péremptoires parfois, tâtonnantes plus souvent. À travers bien des hésitations, cette dynamique tente de déboucher sur la production d'une vérité commune ajustée à la composition du groupe et à la conjoncture » (p. 51; selon Combessie, 2003 : 31).

Pour arriver à produire cette « *vérité commune* » liée à notre objet d'étude, il a fallu nous efforcer de maintenir habilement le cap durant l'activité sur la thématique et l'objectif visé, tout en tenant compte de l'aspect émotif, présent dans toutes relations interpersonnelles, tant de notre côté que de celui des participantes (Boutin, 2007a). Il fallait également voir à créer et maintenir un climat *facilitant* dans le groupe, et voir à ce que tous puissent s'exprimer confortablement, dans cette situation de communication qui est quelque peu artificielle.¹⁵⁸

Par ailleurs, nous pensons que la mise en place dans le groupe d'une interaction riche et l'expression ouverte des idées de chacune ont certainement été facilitées par le fait qu'une relation que nous jugeons positive et significative avait déjà été établie avec chaque participante, au moment de l'activité de groupe. Ainsi, l'entrevue individuelle et les échanges de validation post-entrevue qui ont précédé l'activité de groupe ont permis de « préparer le terrain » pour la deuxième activité, en créant déjà un lien de confiance participantes-chercheure. Ceci nous apparaît avoir facilité l'établissement d'un climat positif et d'une dynamique riche lors de l'entretien de groupe focalisé

¹⁵⁷ Précisons que nous sommes formée en relation d'aide et en animation de groupe. Nous avons aussi animé des « entretiens focalisés » avec de groupes d'employés et de gestionnaires en entreprise.

¹⁵⁸ Boutin souligne plusieurs techniques et attitudes à privilégier, qui rejoignent les techniques que nous pensons avoir utilisées, pour faciliter l'animation d'un entretien de groupe, et pour prendre en compte la particularité de chaque membre. Le lecteur intéressé pour consulter le chapitre 3, p. 51 à 71.

(Boutin, 2007b).

Finalement, comme indiqué à l'étape 3, l'activité réflexive est la seconde *situation réflexive* aménagée dans l'étude pour favoriser chez nos acteurs *l'explicitation de l'implicite*, en s'appuyant aussi cette fois sur l'effet du groupe et sur les interactions entre ses membres. Nous escomptions ainsi faciliter les conduites réflexives chez les participantes, ainsi que l'ouverture possible vers la mise au jour d'apprentissages informels réalisés par elles en milieu de travail.

Cette description des étapes de la collecte et des outils utilisés étant complétée, nous présentons à la section suivante le mode d'instrumentation de la recherche.

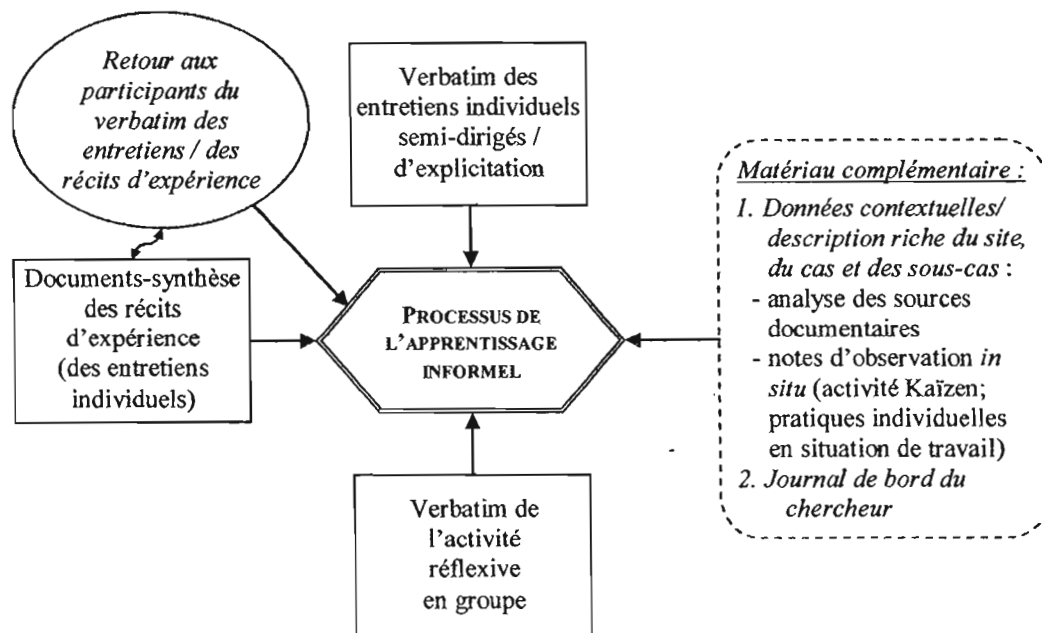
3.3.3 Le mode d'instrumentation de la recherche

La distinction méthodologique de l'étude de cas nous a permis de faire appel à plusieurs sources de données de différents types, pour enrichir d'autant la fiabilité des données et la compréhension du processus de l'apprentissage informel.

3.3.3.1 Sources de données pour la recherche

La figure de la page suivante présente un schéma des sources de données *principales* et *complémentaires* de notre scénario, produites avec les modes de collecte retenus.

Figure 9 : Sources de données de notre étude de cas, matériau principal et complémentaire (inspiré de Karsenti et Demers (2000 : 238))



3.3.3.2 Précisions sur le journal de bord du chercheur

Un des outils importants de recueil des données est le *journal de bord du chercheur*. Ce dernier est une « sorte de mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000a : 195). C'est l'un des moyens suggérés dans les écrits scientifiques qui contribue à la rigueur scientifique d'une recherche qualitative/interprétative. Nous l'avons utilisé pour noter tous les événements relatifs à notre collecte de données, le déroulement et les événements de la recherche jugés importants, et les impressions et réflexions produites en cours de route. Il permet d'en garder une trace et de pouvoir y revenir dans l'analyse et la construction théorique.

Dans notre étude, nous avons donné à cet outil de référence les fonctions suivantes (Savoie-Zajc, 2000a) : permettre de demeurer réflexive durant le processus de la recherche, par l'effet miroir que produisent les informations jugées pertinentes, consignées au fil de la démarche, et en donnant à la chercheuse que nous sommes

« un lieu pour exprimer ses interrogations, [et] ses prises de conscience ». Le journal nous a aussi permis de « retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche » (p. 196), au moment ultérieur de la rédaction. Ces informations précieuses, enregistrées *sur le vif*, ont fourni un important *contexte psychologique* aux données recueillies, tout en préservant les *données contextuelles* qui sont de première importance dans l'étude de cas.

« Avec le recul que permet de prendre le journal de bord, un chercheur peut ainsi mieux dégager les incidents critiques, comprendre les messages qui ont pu être communiqués subtilement. Il permet aussi de retracer les influences théoriques et conceptuelles qui ont habité le chercheur pendant tout le processus de la recherche : de sa planification initiale à l'interprétation des résultats. » (Savoie-Zajc, 2000a : 196-197).

Finalement, nous avons donné à notre journal une forme systématique proposée par le modèle de Gold (dans Savoie-Zajc, 2000a : 196; d'après Savoie-Zajc, 1996) : les *notes de site* présentent ce qui s'est passé sur le terrain; les *notes théoriques* consignent les conceptualisations suscitées par les propos ou faits consignés; les *notes méthodologiques* présentent les réflexions affectant le déroulement de la recherche; enfin, les *notes personnelles* consignent nos réactions personnelles sur les relations avec nos participants et avec notre milieu de recherche.

3.4 Le cadre d'analyse de la recherche

Nous voulions comprendre par cette investigation comment nos participantes pouvaient réaliser des apprentissages informels, dans le contexte particulier de notre site et de notre cas. Nous avons donc cherché à faire *émerger du terrain une compréhension reconstruite de notre objet*, qui allait servir, en nous appuyant sur nos concepts disponibles, d'inspiration à l'interprétation et à une possible théorisation.

En présentant l'opérationnalisation méthodologique de la recherche (section 3.3), nous avons précisé que les trois moments de la démarche de collecte (exploration, focalisation, confirmation (L'Hostie, 1998) ont été réalisés dans une alternance entre

la collecte sur le terrain, l'analyse du matériel et la réflexion critique du chercheur. Et, avec l'inspiration de l'ethnographie et dans une démarche qualitative/interprétative, nous avons voulu appréhender notre objet en nous centrant sur l'expérience vécue *in situ* et sur le point de vue des acteurs, dans une *approche inductive et d'ouverture à la découverte*. Ce qui importe dans cette approche est le déploiement du processus même de la relation complexe du chercheur avec son terrain, qui permet lentement d'élaborer les éléments de sens, dans un « va-et-vient rétrospectif entre le point de départ d'une recherche et ses développements ultérieurs. » (Ghasarian, 2002 : 42).

Dans ce « va-et-vient rétrospectif » se retrouve pour nous la *dynamique itérative*, qui s'est exprimée dans notre étude, dans une approche « d'ouverture ethnographique » et de co-construction progressive du sens émergent du terrain. Cette dynamique était aussi présente, nous le pensons, dans la construction progressive de sens de l'analyse des données, à mesure qu'il émergeait durant le codage et la catégorisation. *Notre analyse s'est ainsi inspirée des méthodes de la théorisation ancrée*, et nous avons *maintenu une « sensibilité théorique »* (Strauss et Corbin, 1990) au sens émergeant des données et *une « position inductive modérée »* (Savoie-Zajc, 2000a), tout au long de l'enquête. Nous précisons ce qui vient d'être énoncé à la section suivante.

3.4.1 L'inspiration de la méthode par théorisation ancrée pour l'analyse

Bien que nous projections au début de cette enquête d'utiliser la méthode de recherche de la « théorisation ancrée ou enracinée » (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1992; Paillé, 1994; Strauss et Corbin, 1990, 2004), les contraintes et limites de cette entreprise comme terrain de recherche, et le pacte ethnographique que nous avons pu y conclure, ne nous ont pas permis de réaliser ce projet. Il apparaît d'abord utile, avant d'aller plus loin, de préciser rapidement les prémisses de cette méthode, particulièrement pour montrer *ce qui en a été retenu et comment nous nous en sommes inspirée pour la codification et l'analyse*.

La théorisation ancrée (ou théorie enracinée; *grounded theory*, de Glaser et Strauss, 1967) est une méthode qui vise à élaborer, à partir d'une observation systématique des situations, une théorie qui soit *enracinée* dans la réalité empirique du phénomène représenté. Elle procède essentiellement par la *méthode de comparaison constante des catégories émergentes*, et par leur validation et leur développement au moyen de *l'échantillonnage théorique*, tout au long de la recherche (Paillé, 1994). L'une de ses caractéristiques majeures est donc que *la collecte, le codage et l'analyse sont réalisés simultanément et dans un aller-retour continu*, ce qu'on peut qualifier d'« d'interaction circulaire » (Guillemette, 2006) : pour faciliter l'émergence de la théorie, il s'agit d'un processus contrôlé de collecte où « joint collection, coding, and analysis of data is the underlying operation. The generation of theory (...) requires that all three operations be done together as much as possible. » (Glaser et Strauss, 1967 : 43). En conséquence, le chercheur procède par *échantillonnage théorique* tout au long de la recherche, c'est-à-dire qu'il décide, en fonction du sens émergeant des codages successifs, quelles sont les prochaines données à collecter, et où les trouver, pour alimenter *la théorie émergente*. Le sens émergent guide donc la sélection de sous-groupes de personnes, d'événements ou de situations pour les collectes successives, en fonction du critère de leur pertinence théorique en regard des catégories qui ont déjà émergé.

L'approche adoptée dans cette étude diffère sous plusieurs aspects de celle qui vient d'être brièvement décrite. D'abord, notre corpus de données a été constitué dans un temps assez court et a été limité à *notre cas ciblé* pour les entretiens et l'activité réflexive. Nous n'avons donc pas utilisé l'échantillonnage théorique ni appliqué *l'interaction circulaire* des phases successives de collecte-analyse-réduction-théorisation-collecte... Cependant, nous avons pu en respecter l'esprit, et en partie la méthode, *durant la phase de codification et d'analyse*, comme ce sera précisé.

Relevons maintenant les contraintes principales ayant eu un impact sur notre approche du terrain : il s'agit d'abord et principalement d'une *contrainte de temps*

provenant du site de recherche, liée selon nous aux exigences de productivité dans ce milieu et à la lourde tâche des coordonnateurs (nos participantes). À cause de cette contrainte, les activités de notre collecte devaient se dérouler sur une courte période, très bien délimitée dans le temps. Reliée à la précédente, il y avait ensuite une *contrainte dans l'accès* qui pouvait nous être donné par notre intermédiaire, d'abord à un bassin de participants potentiels, et ensuite à une variété d'activités de collecte. Il a ainsi été montré que, tout en pouvant bien respecter nos balises de départ, nous n'avons pas pu sélectionner pour l'étude un plus grand nombre de participants, ou des participants ou groupes plus variés, pour de possibles phases ultérieures de collecte successives. Considérant que ce terrain particulier est « par nature » très peu ouvert, une bonne ouverture était démontrée face à la recherche; cependant le type d'activités que nous pouvions y conduire était quand même limité à la seule *entente pré-terrain*, qui pouvait difficilement être modifiée suite à la première collecte, pour incidemment réaliser un échantillonnage théorique. Par contre, nous verrons que nous avons pu ajuster notre regard et orienter notre « sensibilité théorique » entre chaque phase de la collecte, à partir de ce qui émergeait déjà de l'analyse à ses premières phases.

Les contraintes qui précèdent ont fait que nous n'avons pas pu utiliser *la méthode de la théorie ancrée*, autant en regard de *l'échantillonnage théorique*, qu'en regard d'une théorisation complètement progressive et « ancrée », qui serait dans ce cas fondée sur une *alternance continue* durant la recherche, entre les phases de l'analyse, les phases de la collecte, et celles de la théorisation émergente.

Décrivons maintenant ce qui caractérise *l'approche inductive typique de la théorisation enracinée*. La nécessaire « suspension théorique » dont discute Guillemette (2006) suppose que le chercheur, pour favoriser l'innovation théorique, « suspend temporairement le recours à des cadres théoriques existants au profit d'une ouverture à ce qui émerge des données du terrain » (p. 34). On comprend que l'inverse de cette posture serait de faire une analyse *qui ne viserait qu'à exemplifier et démontrer des théories préexistantes, dans une pure logique de démonstration*. Par

cette suspension, le chercheur ignore temporairement en début d'enquête les théories sur son objet d'étude (Glaser et Strauss, 1967), afin que les concepts qui émergent ne soient pas « « contaminés » par des concepts existants » (Guillemette, 2006 : 35). Le retour aux « théories préexistantes » se fait seulement après l'émergence de la théorie des données examinées, pour voir les appuis possibles à trouver chez d'autres auteurs.

Cependant, la *suspension théorique*, d'après les principaux auteurs de la théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Glaser, 1992; Strauss et Corbin, 1990, 2004), et selon ce que propose Guillemette (2006) :

« ne signifie pas que le chercheur peut faire table rase de tout ce qu'il sait par rapport à son objet de recherche ou qu'il peut procéder de manière « a-théorique » (... car) le chercheur appréhende les phénomènes avec sa sensibilité théorique et celle-ci est riche de ses connaissances antérieures. » (p. 36).

Il s'agit d'aborder le terrain à explorer « avec le moins possible de suppositions préalables [...ou] d'hypothèses à vérifier [...et] de se débarrasser le plus possible des biais qui empêchent la découverte » (p. 36). C'est dans cette perspective que nous avons dès le début de notre collecte fait un effort important pour mettre « entre parenthèses » (p. 38) nos précompréhensions et pour garder un maximum d'ouverture à ce que les données nous disaient. Cela s'est aussi exprimé dans la méthode utilisée pour réaliser le codage, ce qui est discuté au point suivant.

Dans le même ordre d'idée, Savoie-Zajc (2000a) souligne aussi que « cette position, typiquement inductive [dans la théorisation enracinée], est qualifiée de naïve, car le chercheur peut difficilement faire abstraction d'un corpus de connaissances au sujet du phénomène étudié, accumulé au cours des années » (p. 187). Nous qualifions ainsi notre posture durant cette recherche d'« *inductive modérée* » (p. 188) : notre analyse des données n'était pas entièrement « naïve », elle était nécessairement influencée par notre cadre théorique préexistant, à travers notre définition de travail et la pensée des auteurs que nous avons examinés. Ce cadre théorique influençait le regard posé sur les données, comme le faisait aussi notre expérience professionnelle passée. Des

concepts disponibles (Desgagné, 1994), qu'on pourrait encore appeler des « sensitizing concepts » (Glaser et Strauss, 1967), avaient en effet été dégagés au cadre théorique, pour l'analyse et l'interprétation dans cette étude. Nous les avons cependant *délibérément mis de côté durant les premiers moments de l'analyse*, pour laisser parler les données d'elles-mêmes et afin que les premiers codages et catégorisations proviennent strictement du sens émergeant du terrain.

C'est à partir de ces *catégories émergentes* que nous avons ensuite réalisé l'organisation des données et construit la conceptualisation de notre objet : nous avons *alors seulement rappelé nos concepts disponibles et notre cadre théorique*, nous en inspirant uniquement *dans la mesure où ils pouvaient décrire et permettre d'expliquer le sens effectivement trouvé dans les données*. Cette procédure de codage et d'analyse, *qui est émergente et réalisée dans une logique inductive*, s'appuie ainsi sur la méthode d'analyse par théorie ancrée.

Finalement, nous avons cherché à maintenir durant la collecte et l'analyse notre *sensibilité théorique* (Guillemette, 2006; Strauss et Corbin, 1990), et celle-ci est apparue essentielle pour saisir le sens émergeant du terrain. La sensibilité théorique :

« réfère à une qualité personnelle du chercheur. Elle indique une conscience des significations subtiles provenant des données. (...Elle) réfère à une qualité de perspicacité ou de vision, à la capacité de donner un sens aux données, à l'aptitude à comprendre, et à la capacité à distinguer le pertinent du non pertinent. » (Strauss et Corbin, 1990 : 41-42; traduction libre).

Ceci « se passe davantage en termes conceptuels que concrets » (p. 42). Cette capacité à *reconnaître ce qui est important* dans les données et à lui *donner un sens* prend son ancrage dans les connaissances issues des écrits scientifiques (ou autres), et dans l'expérience professionnelle (acquise sur le terrain), et personnelle (dans la vie quotidienne). Elle provient aussi de l'expérience acquise en recherche et se développe, comme l'indiquent Strauss et Corbin, par *l'interaction continue avec les données pendant la collecte et l'analyse*, alors que le chercheur s'imprègne progressivement

du terrain et des significations émergentes. Nous avons cherché à maintenir une telle sensibilité théorique tout au long du processus de collecte et d'analyse.

En résumé, ce qui précède suggère que *l'émergence et l'approche inductive se sont d'abord retrouvées dans le processus même de notre recherche*, et que *la codification et l'analyse ont été réalisées dans une démarche itérative et « inductive modérée »*. Ceci s'appuyait sur notre *sensibilité théorique* qui se développait avec le temps et sur le maintien d'un *va et vient rétrospectif entre la collecte et l'analyse*, autant qu'il était possible de le faire en fonction des contraintes du terrain.

Nous allons maintenant préciser la procédure utilisée pour le codage et l'analyse des données, inspirée comme indiqué de la méthode de la théorie ancrée.

3.4.2 La démarche de codage « émergent » et informatisé des données

En mettant temporairement à l'arrière-plan nos concepts théoriques disponibles (*sensitizing concepts*), et en maintenant une sensibilité théorique et une écoute du terrain, nous avons procédé à un codage et à une catégorisation progressive, de manière concomitante dès les premières phases de l'enquête (déjà durant les observations et les entretiens, avant l'activité de groupe). Lors de la construction de sens réalisé avec le *codage et l'analyse émergents*, les codes et catégories se construisaient au départ de ce qui émergeait des données : *le sens émergeant déjà du pré-terrain et de l'observation*, et *celui qui émergeait progressivement de l'analyse amorcée dès les premières étapes*, analyse ponctuée de retours au terrain, pour faire valider les transcriptions d'entretiens par les acteurs et pour recentrer le champ d'enquête lors de l'activité de groupe.

En reprenant les modalités de codage et d'analyse propres à la théorie ancrée, cette émergence se retrouvait dans les opérations de *réduction des données* qui ont été utilisées : codification émergente (ou ouverte), codification axiale, et codification sélective. Ces opérations ne sont pas réalisées de façon rigide, ni nécessairement en

séquence (car elles font l'objet d'un fréquent va-et-vient), mais les deux premières sont plus souvent utilisées en début d'analyse. En voici une brève description, d'après Strauss et Corbin (2004) :

- *codification émergente (ou ouverte)* : « processus analytique par lequel les concepts sont identifiés, et par lequel leurs propriétés et leurs dimensions sont découvertes dans les données » (p. 133); il s'agit de nommer, de catégoriser et donc de conceptualiser le phénomène, par l'examen attentif des données brutes;
- *codification axiale* : « processus de mise en rapport des catégories avec leurs sous-catégories, appelé « axial » parce que le codage se produit autour de l'axe d'une catégorie, liant ainsi les catégories en fonction de leurs propriétés et de leurs dimensions » (p. 157); il permet de réarranger les données d'une nouvelle façon, en mettant en relation une catégorie avec ses sous-catégories, sur le continuum de leurs propriétés et de leurs dimensions, afin de permettre une formulation théorique progressive;
- *codification sélective* : « processus d'intégration et de peaufinage de la théorie, (... ou encore) d'intégration des catégories majeures, pour former un schème théorique plus large » (p. 179), et souvent un réseau conceptuel présenté dans une schématisation.

On voit que les trois niveaux de codage décrits ci-dessus traduisent une progression naturelle, qui va dans le sens de la conceptualisation émergente des données. Dans le premier niveau de *codification émergente ou ouverte*, l'expression *ouverte* « indique bien qu'il s'agit de l'ouverture à ce qui est suggéré par les données empiriques » (Guillemette, 2006 : 38). Avec ce premier niveau de codage, nous avons essentiellement « associ[é] une idée aux divers segments de transcriptions des données » (Savoie-Zajc, 2000a : 188), ou aux « morceaux » de verbatim tirés des transcriptions d'enregistrements (les segments, ou *quotations*, comme nous le verrons au chapitre sur l'analyse). C'est à ce niveau que nous avons identifié des « codes *in vivo* », c'est-à-dire des codes qui sont des mots ou expressions exactes utilisés par les acteurs, et qui portent déjà en eux-mêmes une densité de sens. Mais les codes privilégiés à cette étape sont les *codes conceptuels* (Guillemette, 2006), qui sont *proches du sens trouvé dans les données*, et en représentent un premier niveau de conceptualisation. Il ne s'agit pas d'expressions tirées de concepts théoriques

existants, mais bien de concepts qui *traduisent le sens immédiat et premier des données, et utilisent souvent le même langage que l'acteur.*

Il est difficile de décrire ce type de processus de codage et d'analyse suivi par le chercheur, parce qu'il est fondamentalement inductif, dynamique et itératif. Mais nous allons tenter dans ce qui suit de donner un bref aperçu de la démarche que nous avons adoptée.

D'abord, la question fondamentale qui se posait à nous était : *comment retracer les incidences d'apprentissage informel dans le discours de nos acteurs, et comment identifier ce dernier dans les données dont nous disposions ?* Nous devions nous donner des *indicateurs des incidences d'apprentissage informel*, et ces indicateurs ne pouvaient provenir que du verbatim des participantes et donc émerger des données elles-mêmes. Nous avons alors procédé à un premier codage (codifications émergente et axiale) de la première entrevue réalisée au tout début de l'enquête, et nous avons examiné de près de quelle façon un apprentissage informel pouvait s'exprimer dans le discours, recherchant ainsi les indices possibles de ces incidences d'apprentissage. Cet examen nous a fourni *un ensemble d'indicateurs émergents*, qui sont devenus *les clés d'entrée dans le discours* de nos acteurs pour la suite du codage. Les indicateurs ont ensuite été mis à l'épreuve des données avec les autres entrevues, et ont été enrichis en cours de route, tout au long du processus du codage. Ces indicateurs ayant guidé le codage sont présentés au début du chapitre 5.

Nous avons ensuite complété le premier codage « de premier niveau » de tout le matériel disponible, en nous inspirant de ces indicateurs émergents et en continuant de les développer à mesure que nous avançons.

À partir de ce moment, suite au premier codage de tout le matériel, *l'organisation des données s'est inspirée du cadre conceptuel* que nous avons retenu, *tout en gardant toujours la sensibilité théorique et l'ouverture au sens qui continuait à émerger des données*, au fur et à mesure qu'elles s'organisaient. Le premier travail de codage des

données brutes s'est ainsi poursuivi avec la recherche de relations entre les codes, puis avec leur regroupement, et encore par la recherche de relations entre ces groupes de codes (déjà des catégories) et leur regroupement en catégories conceptuelles plus larges. Ces dernières ont elles-mêmes été examinées et développées, c'est-à-dire parfois complétées avec de nouveaux codes émergents, ou de nouveaux sous-groupes, jusqu'à ce que, dans notre étude, aucun « nouveau sens » ne puisse plus être retracé pour une catégorie donnée, aucun enrichissement ne puisse lui être apporté, avec l'examen de l'ensemble des données dont nous disposions¹⁵⁹. Des relations ont également été établies entre les catégories plus larges, qui pouvaient elles aussi être regroupées en « supercatégories ».

Pour l'ensemble du matériel analysé, nous avons finalement retenu la hiérarchisation suivante qui sera décrite au chapitre 5 : une supercatégorie (le processus « en construction » d'apprentissage informel), regroupant trois grandes catégories, et vingt-six sous-catégories et sous-sous-catégories; dans ces dernières étaient répartis les *neuf cent codes* provenant des données brutes, qui étaient pour leur part « rattachés » à un ou à plusieurs segments de verbatim (qui les représentaient ou les « symbolisaient »).

Nous avons indiqué que les *trois types de codification* (Strauss et Corbin, 2004) se réalisaient dans un va-et-vient, tout au long de l'analyse, avec de fréquents retours aux données brutes, pour confirmer le sens émergent des conceptualisations plus avancées. Durant tout le codage, nous utilisions ainsi *en partie* la « méthode comparative continue » (Guillemette, 2006), ou ce que Glaser et Strauss (1967) nomment *comparative analysis*. Il s'agissait dans notre cas de *comparer les données entre elles*, pour discerner (avec la sensibilité théorique et l'ouverture aux données)

¹⁵⁹ Nous ne pouvons pas parler comme tel dans notre cas de « saturation » des catégories, puisque la saturation est atteinte en théorisation ancrée lorsqu'une nouvelle procédure d'échantillonnage théorique n'apporte rien de nouveau aux catégories existantes, ce que nous n'avons pas réalisé.

les liens et regroupements possibles, et aussi de *comparer le sens associé aux catégories plus larges* (regroupant plusieurs codes, à un niveau conceptuel plus avancé) *aux données brutes*, pour les mettre à l'épreuve et valider le sens retrouvé. Dans cette progression et ce va-et-vient, notre système catégoriel se confirmait, se raffinait et se complexifiait pour arriver, avec le cadre de référence de nos concepts disponibles, à la théorisation¹⁶⁰ d'un processus « en construction » d'apprentissage informel proposé aux chapitres 5 et 6.

Il faut finalement préciser que ces opérations de codage, de catégorisation et de théorisation ont été réalisées à l'aide du logiciel informatique ATLAS.ti (2005), qui est un logiciel typiquement utilisé pour l'analyse émergente par théorisation ancrée. Ce fut un outil précieux pour réaliser le codage, l'organisation des données par paliers progressifs, et la théorisation progressive, durant l'analyse et l'interprétation. Il permettait aussi de garder constamment le contact avec les données brutes, par leur visualisation continue avec leurs codes associés, dans l'interface du logiciel. Par ailleurs, un tel outil a facilité le traitement d'une *grande quantité de données* (Savoie-Zajc, 2000b).¹⁶¹ Pour arriver à relier les codes entre eux, à les organiser de façon cohérente et significative, Savoie-Zajc (2000a; 2000b) rappelle l'importance de pouvoir les visualiser, pour en saisir le sens émergent, les possibilités d'organisation

¹⁶⁰ Précisons que, en parlant de *théoriser*, nous ne prétendons pas produire une « grande théorie » sur notre objet (ce qui est une chose rare!). Mais nous référons plutôt ici au *processus* qui nous a menée à une *compréhension nouvelle ou enrichie de l'apprentissage informel*. Avec Paillé (1994), *théoriser* signifie pour nous « dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. En fait, (...) c'est d'abord *aller vers* cela; la théorisation est, de façon essentielle, *beaucoup plus un processus qu'un résultat*. » (149-150; souligné ajouté).

¹⁶¹ Nous avons constaté, après-coup, l'important volume de données qui a ainsi été traité. Il s'agit pour cette étude de douze *documents de base* (transcriptions d'enregistrements, notes d'observations et autres documents de l'entreprise). Parmi les *transcriptions codées*, le *nombre de mots* s'élève à 41,680, auxquels s'ajoutent 29,738 mots provenant des *transcriptions d'observations*. Le codage a généré un total de 900 *codes*, regroupés en 30 *catégories* de plusieurs niveaux, auxquelles était rattaché pour chacune un *commentaire théorique*. Également, 124 *mémos théoriques* et 72 *réseaux conceptuels* ont aussi été produits...

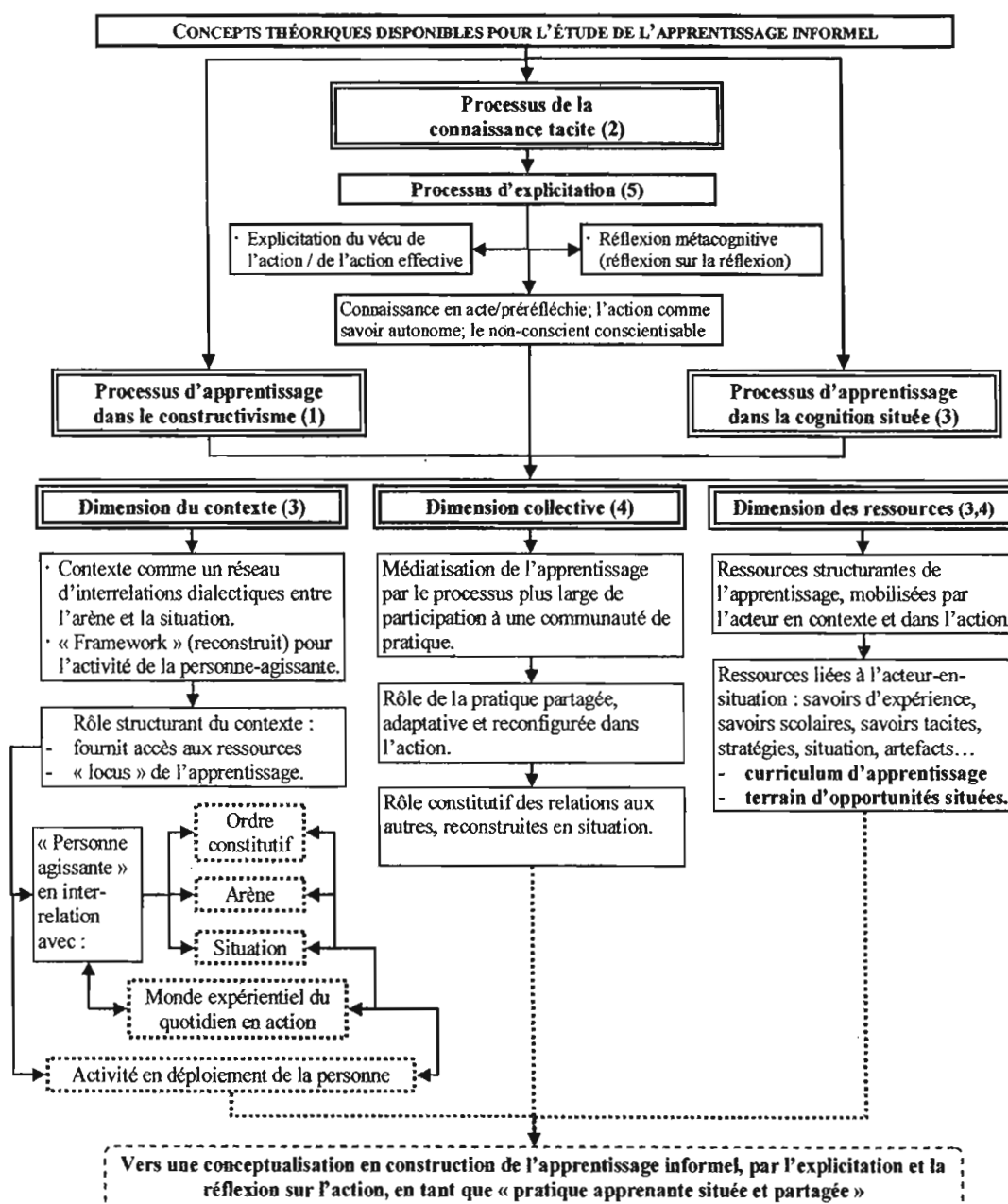
et de regroupements des codes et pour ainsi créer des *réseaux conceptuels*. C'est une fonction disponible avec ce logiciel que nous avons largement utilisée (plusieurs de ces réseaux conceptuels sont présentés avec l'analyse du chapitre 5).

Pour conclure sur cette démarche de codage, nous pensons avec Lave (1988a) et Polanyi (1966) qu'il n'existe pas de « problème de recherche », à moins que celui qui ne le pose ne lui ait déjà pressenti une réponse. *Poser le problème*, c'est déjà y voir une solution. Pour nous, le sens du phénomène à l'étude ne pouvait qu'émerger à la fois du terrain et des balises théoriques du chercheur, en s'appuyant sur sa « sensibilité théorique » et sur les constructions d'autres chercheurs qui l'ont précédé.

3.4.3 Les concepts disponibles, ou « sensitizing concepts »

Les balises théoriques ayant servi d'éclairage et d'inspiration à la conceptualisation progressive de notre objet n'étaient pas des catégories prédéterminées, mais un ensemble de « concepts disponibles » (Desgagné, 1994) situés dans le champ théorique de notre objet. La figure 10 en reprend l'essentiel.

Figure 10 : Les concepts disponibles pour l'analyse, ou « sensitizing concepts ».



(1) Piaget (1970); Glasersfeld (2004a, b); (2) Polanyi (1966); (3) Lave (1988, a, b); (4) Lave et Wenger (1991); (5) Vermersch (2003; 2004; 2007).

3.5 Les critères de rigueur et de scientificité de la recherche

3.5.1 Précisions sur la « transférabilité » des résultats de la recherche qualitative

Cette recherche s'insérant dans un paradigme qualitatif/interprétatif, nous ne visons pas à *mesurer* l'apprentissage informel et à *généraliser* la théorie qui émergera de l'étude. Il ne s'agit pas de « généraliser un savoir, mais bien à déboucher sur des hypothèses de travail et des suggestions d'application de cette théorie. » (Savoie-Zajc, 2000a : 178). De plus, notre démarche « ne cherche pas tant à produire une représentation exhaustive d'un phénomène qu'à élaborer une théorie pertinente le concernant. » (Laperrière, 1998 : 334). L'idée d'examiner les caractéristiques du terrain, une entreprise particulière, pour les comparer avec d'autres terrains et généraliser ainsi nos conclusions n'est donc pas retenue dans cette étude. Ces caractéristiques constituent cependant d'importantes et riches données secondaires, relatives au site de l'étude de cas.

Cette recherche ne vise pas non plus à comparer l'effet de l'expérience (plus ou moins importante) des acteurs sur l'apprentissage informel réalisé au travail, car elle n'examine pas la dimension temporelle de l'apprentissage (par exemple, apprentissage se déroulant sur une longue période de temps au sein d'une communauté de pratique, par le passage du statut de *novice* à celui d'*expert* dans un métier), qui est liée pour nous au concept de *participation périphérique légitime* (Lave et Wenger, 1991). Ce concept n'a pas été retenu dans la recherche.

L'approche adoptée nous amène à considérer le phénomène observé comme spécifique à son contexte. Cependant, il y a dans cette étude un important objectif de « transférabilité » des résultats : par la pertinence, la plausibilité et la ressemblance des résultats, et par la disponibilité des informations contextuelles, elle cherche une représentativité théorique, et non statistique. L'étude d'un cas particulier, la « description dense » du contexte, permettront d'éclairer le lecteur éventuel qui

pourrait voir dans les résultats une application possible à un autre contexte. La recherche vise ainsi la production de savoirs qui pourront être « éclairants » pour comprendre la nature de l'apprentissage informel. La transférabilité des résultats de l'étude est le second critère de rigueur et de scientificité, parmi ceux qui sont précisés dans ce qui suit.

3.5.2 Critères de rigueur et de scientificité

Les critères de rigueur que nous pouvons retenir en recherche qualitative/interprétative sont au nombre de quatre, d'après plusieurs auteurs (Anadón, 2002; Savoie-Zajc, 2000a) : il s'agit de la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Nous précisons comment ces critères ont été pris en considération dans cette recherche.

3.5.2.1 Le critère de crédibilité

Le premier critère, la *crédibilité*, « reconnaît la place des participants à la recherche, ce qui permet d'apprécier le caractère plausible du sens donné au phénomène étudié. (...) Les acteurs se retrouvent dans le sens décrit de leur réalité » (Savoie-Zajc, 2000a : 190-91). Pour notre étude, ce critère est d'abord rencontré par notre engagement prolongé sur le terrain : lors des activités du « pré-terrain », par notre engagement lors des observations en situation, et lors des entretiens semi-dirigés/d'explicitation, de l'activité réflexive en groupe (entretien focalisé).

Ensuite, la crédibilité a été renforcée par le retour du verbatim aux participants pour en valider le contenu et co-construire leur sens, dans les documents-synthèse qui ont été produits. Dans la perspective d'un paradigme interprétatif, Savoie-Zajc (1993) souligne l'importance de cette *validation par les participants du sens reconstruit par le chercheur* :

« Plus le portrait s'approchera de la réalité des participants, qu'ils s'y reconnaîtront, plus celui-ci sera *crédible* et *vrai* pour eux. Le chercheur pourra

alors prétendre avoir réussi à reconstruire et à produire un savoir crédible d'un phénomène, étudié à partir de la réalité des acteurs. » (p. 121).

Finalement, ce critère de crédibilité est rencontré par les techniques de *triangulation* que nous précisons plus loin.

3.5.2.2 Le critère de transférabilité

Selon Hamel (1997), l'étude de cas ne se prête pas à la généralisation. On peut cependant établir sa validité externe, sa *transférabilité*, qui est notre second critère.

La transférabilité :

« constitue un critère partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche dans la mesure où ce dernier, qui est un utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie. » (Savoie-Zajc, 2000a : 191).

Encore une fois, il s'agit d'un critère de « représentativité théorique » (Hamel, 1997), et non de représentativité statistique. Pour notre étude, nous avons tenté de « rendre disponible suffisamment d'informations contextuelles au lecteur et à l'utilisateur potentiel » (Anadón, 2002), pour contextualiser nos données, et rendre possible l'utilisation de notre analyse et de nos recommandations par ces derniers. Ainsi, la description ethnographique « riche » du milieu avec l'étude de cas, la richesse des données fournies, nous permet de rencontrer ce critère (Hamel, 1997; Savoie-Zajc, 2000a). L'usage du journal de bord du chercheur a aussi favorisé la transférabilité, en nous permettant de consigner les informations pertinentes et contextuelles au fil de la démarche pour les livrer par la suite, et de nous imprégner de la dynamique du terrain, au moment de l'analyse et de l'interprétation.

3.5.2.3 Le critère de fiabilité

Le troisième critère de *fiabilité* de la recherche « porte sur la cohérence entre les questions posées au départ de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie tout au long,

la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000a : 192). Nous avons prévu le rencontrer en tentant de démontrer à l'intérieur de cette thèse la cohérence interne de notre propos et le déroulement logique de notre étude (Anadón, 2002). Ceci est facilité par l'usage durant la recherche du journal de bord, et par la « triangulation du chercheur » : nous avons assuré, tout au long de la recherche, la vérification de nos choix, de nos analyses et de nos procédures par les professeurs de notre comité de recherche (triangulation des inférences entre chercheurs).

3.5.2.4 Le critère de confirmation

Le dernier critère, la *confirmation*, « renvoie au processus d'objectivation qui doit se vivre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2000a : 192), rendu nécessaire par notre *posture de chercheur subjectif*. Nous pensons avoir rencontré ce critère en nous assurant que l'ensemble de notre démarche de recherche soit claire, rigoureuse et facile à retracer, par un choix bien justifié d'instruments de collecte, par la clarté et la justesse de nos analyses, et par le recours à une vérification de l'ensemble de notre matériel par notre comité de recherche. L'utilisation encore de la triangulation et d'un journal de bord nous a aidée à *confirmer* notre recherche.

3.5.2 Les techniques de triangulation

À propos de la richesse des données dans l'étude de cas, Hamel (1997) souligne la profondeur de l'étude qu'elle permet : « [L]e terme « profondeur » signifie le feu croisé des angles en vertu desquels est envisagé le cas. Le recours à diverses méthodes ou diverses techniques va en ce sens. » (p. 103). Les données seront d'autant plus riches avec la mobilisation de diverses méthodes, ce qui « gratifie l'étude de cas d'un point fort. » (p. 104). Hamel réfère ici aux techniques de « triangulation des données » qui sont particulièrement importantes dans l'étude de cas. Elles ont pour but de « croiser les informations en fonction de leur rapport à

l'objet étudié [, et de] croiser les points de vue dont on pense que la différence fait sens » (De Sardan, 1995; cité par Hamel, 1997 : 104). Ce sont autant les perspectives théoriques, les méthodes, les sources, et les données qu'elles fournissent qui font l'objet d'une triangulation. Ceci permet, à la fois, de cerner l'objet d'étude sous de nombreux angles, et de favoriser la rigueur et la scientificité de la recherche. Savoie-Zajc (1993) rappelle en ce sens que, dans un paradigme interprétatif, « [l]a stratégie de triangulation est associée à l'idée de l'accroissement de la crédibilité d'une recherche. Elle constitue l'un des moyens retenus pour y contribuer. » (p.122).

La triangulation consiste ainsi en une stratégie de recherche par laquelle le chercheur va discriminer, parmi les inférences effectuées au cours de la recherche, celles qui possèdent un caractère de justesse et de véracité (Anadón, 2002; d'après Denzin [1978], Savoie-Zajc [1993], et Schwandt [1997]). Également, Karsenti et Demers (2000) soulignent que la triangulation est la méthode de validation *la plus courante en recherche, et la plus pratique et pertinente pour l'étude de cas*. Son succès « repose sur l'articulation complémentaire et compensatoire des différentes méthodes de collecte de données », afin que les forces des unes puissent compenser pour les faiblesses des autres (p. 236). Pour étudier notre phénomène par l'étude de cas, la triangulation nous a donc menée au jumelage d'une variété de méthodes et d'outils de collecte, et à recueillir des données de différents types, ce qui est une distinction méthodologique de l'étude de cas.¹⁶² Cette approche a eu par ailleurs l'avantage de permettre l'étude du phénomène sous des angles multiples (L'Hostie, 1998).

Par la triangulation, nous poursuivons deux objectifs : il s'agissait d'abord de recueillir un maximum de données diversifiées sur notre phénomène, afin de

¹⁶² Selon Lave (1988a), lorsque la recherche est confinée à une méthode unique, il est difficile d'évaluer la contribution « artefactuelle » de la méthode dans les résultats. Avec des méthodes et des situations variées en recherche, il est possible de valider la compréhension acquise, par une investigation itérative des différences spécifiques à une situation (p.122).

l'explorer dans ses multiples facettes et de dégager la compréhension la plus riche possible (triangulation méthodologique, par l'usage de plusieurs modes de collecte; triangulation du chercheur, en soumettant nos travaux à notre comité de recherche, et à d'autres chercheurs dans le cadre de divers forums). En deuxième lieu, nous visons à « supporter l'objectivation du sens produit » (Savoie-Zajc, 2000a : 194), en utilisant la triangulation pour co-construire une compréhension de l'apprentissage informel au travail dans un contexte particulier. Nous avons voulu rencontrer ce deuxième objectif par le retour des données aux participants et par « la discussion autour des constructions de sens émergentes » (p. 195). Ce retour a été fait durant la collecte de données et durant leur analyse (réalisée concurremment à la collecte dans ses premières phases), en nous efforçant de « susciter les réactions des participants à propos des constructions qui s'élaborent autour de leurs propos » (p. 195).

Finalement, le choix des outils de collecte n'a pas été aléatoire ou naïf, mais il a été guidé par le nécessaire souci *d'assurer leur complémentarité* (Boutin, 2007b). Le pré-terrain et l'observation ont apporté les données contextuelles et la compréhension préalable du terrain, nous préparant « contextuellement » pour aborder les entretiens individuels et l'entretien de groupe. Et les entretiens individuels ont permis d'établir des « relations significatives » avec les participantes, facilitant ensuite l'établissement d'un bon climat et d'une dynamique porteuse durant l'activité de groupe.

L'importance d'une compréhension préalable du contexte, et celle du développement d'une familiarité avec la culture et le langage particulier du milieu, ont été nous le croyons primordiales pour favoriser notre « sensibilité théorique » (Strauss et Corbin, 1990) dans cette étude. Pour réaliser une description ethnographique de ce contexte, et pour introduire le lecteur à l'analyse des données qui suivra, nous enchaînons sur un court chapitre qui décrira *l'entrée sur ce site particulier de recherche qu'est l'entreprise*.

CHAPITRE IV

DONNÉES CONTEXTUELLES ET ENTRÉE SUR LE SITE

Les chapitres précédents ont souligné *la particularité de l'entreprise* en tant que site de recherche. Nous indiquions que ce milieu avait imposé plusieurs contraintes à notre étude, pour la négociation du pacte ethnographique et l'accès au site et aux candidats. Également, quelques informations contextuelles ont déjà été apportées pour situer nos choix méthodologiques au chapitre 3.

Comme il est courant de le faire dans la tradition ethnographique, le présent chapitre va présenter au lecteur *l'entrée sur le site et les principales données contextuelles* recueillies pour cette étude de cas. Nous allons dresser un tableau du contexte général, pour en quelque sorte décrire le théâtre où s'est déroulée cette étude. Le lecteur aura ainsi accès à quelques repères enrichissant les données contextuelles déjà apportées, afin qu'il puisse mieux comprendre le contexte de la recherche et la richesse des données recueillies.

Par ailleurs, pour la recherche future, ce chapitre apparaîtra utile pour comprendre les contraintes et difficultés particulières que nous avons rencontrées en prenant l'entreprise pour site de recherche, et comment a été balisée la négociation d'un pacte ethnographique, sur ce type de terrain particulier.

Il s'agit donc *d'un court chapitre intermédiaire servant d'introduction à l'analyse des données*, qui va comprendre les deux niveaux de description suivants : en 4.1, nous ferons d'abord une description fine de l'entreprise, de sa culture, de son domaine d'affaires, de son organisation interne et de son système de formation en

milieu de travail. Nous y ferons ensuite une description plus fine du cas et des acteurs ayant participé à l'étude. En 4.2, nous verrons les enjeux retracés de l'entrée sur le site et de la négociation du pacte ethnographique. Nous discuterons finalement de l'importance d'avoir accès à la culture et au langage particuliers de ce type de milieu, pour pouvoir y réaliser une enquête.

D'entrée de jeu, nous tenons à souligner la grande importance du journal de bord du chercheur en regard de la consignation des données contextuelles : il a été un outil très précieux pour garder la « mémoire » de ce qui s'est déroulé sur le site, pour noter les données contextuelles, les réflexions pré et post-rencontres, les impressions prises sur le vif, etc. Rappelons également que les engagements éthiques et de confidentialité avec l'entreprise vont nous conduire à taire certaines informations « sensibles », afin d'assurer la confidentialité et l'anonymat de l'entreprise et des participants (voir le formulaire d'engagement à l'Appendice B).

4.1 Quelques données contextuelles¹⁶³

4.1.1 Description fine de l'entreprise : le site de la recherche

a) Les caractéristiques générales

La collecte de cette étude a été réalisée au cours de l'été et de l'automne 2006, dans une usine de la grande région de Montréal (nommée *l'entreprise* dans cette thèse), dont le domaine d'affaires est un secteur manufacturier d'assemblage de matériel de transport. Cette usine fait partie d'une grande entreprise qui est établie dans plusieurs pays à travers le monde et dont le siège social corporatif est situé aux États-Unis. Elle est établie depuis 1945 et opère au Québec depuis plusieurs années. L'usine

¹⁶³ Toutes les informations livrées dans cette partie sont tirées des données contextuelles recueillies durant l'étude, provenant des notes d'observation, du journal de bord du chercheur, des transcriptions des enregistrements d'activités et des documents de l'entreprise auxquels nous avons eu accès.

québécoise assemble toute une gamme de produits du même type et offre au client plusieurs choix ou « options » sur un même produit. Ayant été entièrement reconstruite à la fin des années 90, elle utilise des systèmes et méthodes qui sont à la fine pointe de l'industrie, tant en termes de production manufacturière, que d'amélioration continue de la production ou de contrôle de la qualité du produit.

Au moment de l'enquête, l'entreprise opérait sur deux quarts de travail (jour et soir), et embauchait plus de sept cent employés syndiqués et une centaine d'employés cadres. À noter que, chez le personnel cadre visé par l'étude (d'où provient notre cas dans la recherche), 40% étaient de sexe féminin et une bonne proportion avait moins de dix ans d'expérience avec l'entreprise. L'équipe de direction s'est donc passablement renouvelée au cours des dernières années, apportant un sang neuf à la gestion des affaires et à la culture d'entreprise. Le niveau d'expérience chez les employés syndiqués était généralement plus élevé mais, avec l'augmentation récente de la production au moment de l'enquête, plusieurs vagues d'embauche avaient rabaisé ce niveau général.

b) Aspects organisationnels, culturels et style de gestion

Au chapitre 3, nous avons présenté sommairement le style de gestion de cette entreprise, sa structure organisationnelle et son système de formation en milieu de travail. Nous apportons dans ce qui suit davantage de précisions. La structure de type « pyramide aplatie » comporte trois niveaux hiérarchiques : direction d'usine, direction « opérationnelle » (de production, de qualité, des approvisionnements, etc.) et coordination (1^{er} niveau de supervision). À sa base se retrouvent les équipes de travail « semi-autonomes » en production (terme signifiant qu'elles relèvent de l'autorité d'un coordonnateur en position hiérarchique). Ces équipes sont composées de 10 à 25 employés et d'un chef d'équipe, tous syndiqués, qui travaillent ensemble et sont souvent polyvalents dans leurs tâches. La « polyvalence », que vient soutenir la formation à l'interne, signifie dans cette entreprise qu'un employé est capable

d'assumer à l'intérieur de son équipe différentes tâches, qui peuvent être interchangées entre les employés. La polyvalence d'un employé peut aussi s'étendre à plusieurs équipes, voire à plusieurs « secteurs » de production et elle est un des moyens adoptés par cette entreprise pour favoriser la mobilisation du personnel et l'amélioration continue du produit et des méthodes. Malgré la nature répétitive des tâches en assemblage manufacturier, il ne s'agit pas de « production à la chaîne », puisque le travail est réalisé « en station » (physiquement, à l'intérieur d'une « station » et non sur une « chaîne de montage »), par une équipe d'employés responsables d'un ensemble donné d'opérations à accomplir sur le produit. Il apparaît que ceci permet à l'employé d'avoir plus de latitude dans la gestion de son temps et dans ses méthodes de travail.

La structure des opérations est organisée, de façon novatrice, autour de trois « centres de production » (les trois segments principaux de la production) qui en sont le cœur, qui sont relativement « autogérés » ou indépendants les uns des autres et qui sont fondés sur la synergie des équipes d'employés qui les composent. Dans chaque centre de production se trouvent plusieurs « secteurs » relevant chacun d'un coordonnateur de production, qui réalisent un segment spécifique de la production et qui sont composés de plusieurs « stations » de travail. La même organisation se retrouve dans les « services » non-production, qui sont *des groupes « satellites » dédiés à la production* : ressources humaines, matériel, qualité, ingénierie (de soutien à la production), génie manufacturier et santé-sécurité au travail.

En congruence avec la structure organisationnelle, nous avons aussi indiqué que *le style de gestion est de type démocratique ou « participatif »*, ce qui favorise la participation et la responsabilisation du personnel : cela s'exprime par exemple dans l'ouverture à l'initiative/la pro-action des gestionnaires et employés, dans le programme de suggestions et d'amélioration continue, ainsi qu'avec la constitution fréquente d'équipes ponctuelles/multidisciplinaires d'amélioration de la qualité (les Kaizen, que nous avons vus au chapitre 3). Ce style de gestion se traduit dans une

philosophie d'entreprise et dans *des valeurs promues* par l'organisation, qui vont s'exprimer dans la gestion des opérations quotidiennes et dans les relations avec les employés. Il s'agit pour eux de l'application des *sept « principes clé » de l'entreprise : la santé et la sécurité, la qualité, le respect mutuel, le travail d'équipe, l'amélioration continue, la communication, et la satisfaction des clients à l'interne et à l'externe* (le client « interne » est le collègue qui reçoit le produit de mon travail pour y travailler à son tour, dans une « chaîne client-fournisseur » interne).

Par ailleurs, philosophie et principes clé se traduisent, au niveau du *personnel de gestion*, dans les *sept compétences clé du gestionnaire*, qui sont recherchées à l'embauche et développées ou soutenues en cours d'emploi : *leadership, travail d'équipe, efficacité personnelle, amélioration continue, satisfaction des clients, mobilisation du personnel, développement du personnel et intégrité*. On voit se dessiner, à travers ces compétences et principes clé, une philosophie de communication, de respect, de prise d'initiative/pro action et d'engagement de chacun, qui apparaîtra importante aux chapitres 5 et 6 dans les situations racontées et dans le vécu de nos participantes (qui sont toutes des coordonnatrices). Ces aptitudes requises par leur poste ont un impact direct sur leurs tâches et responsabilités au travail, comme sur le déploiement de la formation en milieu de travail du personnel de gestion.

c) La structure du système de formation en entreprise et sa culture

La philosophie et les principes clé sont ainsi ce qui soutient la « vision » de l'entreprise, qui s'exprime dans une chaîne *Vision – Mission – Objectifs (d'opération) – Facteurs de succès : Compétences relationnelles (comportement désiré pour supporter les principes directeurs); et Compétences techniques (habiletés requises pour accomplir la tâche, s'appuyant sur la formation en situation de travail) – Programme de développement des compétences (ou d'intégration à l'entreprise : lors de l'embauche) – Formation continue (en cours d'emploi : pour gestionnaires et*

employés syndiqués). Ainsi, une certaine vision de la formation en milieu de travail et de son organisation dans des systèmes particuliers s'appuie encore sur la philosophie et les principes clé, avec lesquels ils sont en cohérence. C'est un système qui favorise la pro-action et la responsabilisation des employés (et particulièrement celle du gestionnaire), en regard du développement de leurs connaissances et habiletés au travail. Nous verrons encore, avec l'analyse et l'interprétation des données, que ce qui précède a eu un impact notable sur le travail quotidien et sur la réalisation des apprentissages en pratique, chez nos participantes-gestionnaires.

Ce système de formation comporte deux ensembles : le *Programme de formation des employés syndiqués* et le *Système de formation du personnel cadre*. De façon générale, c'est un système qui privilégie des approches de formation qui sont très reliées aux situations de travail et qui comportent toujours un important volet de mise en pratique. Il favorise également des méthodes de formation originales et « novatrices » (nous le verrons encore avec l'analyse) et suscite la participation des apprenants pour l'identification des besoins de formation et le développement des cours : on parle ainsi d'une « responsabilité partagée » de tous les niveaux de l'organisation dans la planification, le développement et la diffusion de la formation. Ainsi, il avait été indiqué au chapitre 3 qu'un tel système favorise *une culture interne d'apprentissage continu* (typiquement développée dans une « *organisation apprenante/qualifiante* »), et qu'il tend possiblement à créer des *conditions facilitantes, pour la réalisation d'apprentissages informels en milieu de travail*. Ses composantes sont décrites dans ce qui suit.

i. Le Programme de formation des employés syndiqués

Il comprend deux volets. (1) *La formation à l'embauche/préparation à l'emploi* : un programme d'intégration à l'entreprise, d'une durée de trois jours et assumé par des représentants de tous les départements; il est suivi de formations initiales, pratiques d'entraînement à la tâche, d'une durée variable, avec le pairage du nouveau avec un

employé expérimenté. Ces formations portent sur plusieurs *postes de travail* (ou *tâches* particulières) et dans différents secteurs, pour déjà développer la polyvalence de l'employé. (2) *La formation continue en cours d'emploi* : elle est réalisée selon la compétence et les secteurs de travail; elle vise encore la polyvalence et s'appuie sur le *tableau de polyvalence et des tâches critiques* de chaque centre de production; le suivi des acquis de chaque employé sur ce tableau est assuré par les *employés-formateurs*. La formation à la tâche en milieu de travail est entièrement soutenue par ces employés-formateurs, tant pour la formation en pratique des nouveaux à l'embauche, que pour celle des employés expérimentés en cours d'emploi (acquisition de nouvelles tâches et polyvalence). Ainsi, il y a un *formateur de secteur* par centre de production (au nombre de trois) et un employé *chef d'équipe* et *formateur* dans chaque équipe de travail : ils sont tous des formateurs attitrés à la diffusion de la formation technique en emploi et à l'identification des besoins particuliers de formation (ces besoins peuvent aussi être identifiés par les gestionnaires). Les *formateurs de secteurs* sont sélectionnés en fonction de leur expérience de travail et de leurs habiletés de formateurs, ils sont libérés de leurs tâches de production et sont responsables du développement des formations techniques requises. Ce sont les employés supervisés par notre participante Lison¹⁶⁴, qui est coordonnatrice responsable de la formation. Les *chefs d'équipe* ont aussi une tâche de soutien à l'équipe de production et ils sont sélectionnés en fonction de leur expérience (ou connaissance des opérations), de leur leadership et de leurs habiletés de communicateur. Nous verrons qu'une situation de la participante Sarah était justement relative au recrutement d'un chef d'équipe pour son secteur.

ii. Le Système de formation du personnel cadre

Il adopte une approche « pull » et « autogérée », ce qui veut dire fondée sur la *pro-*

¹⁶⁴ Les noms utilisés pour les participantes sont tous des noms fictifs, pour préserver leur anonymat.

action des cadres en regard du développement de leurs « compétences » et sur la responsabilisation de chacun dans la formation du personnel de gestion. Il comprend aussi deux volets : un *Programme d'accueil* intégré au processus d'embauche, et un *Programme de développement des compétences* en cours d'emploi. Le programme d'accueil est d'une durée d'environ trois semaines selon les secteurs. C'est le *centre de production* qui est responsable de son application, mais c'est l'employé cadre qui est responsable du suivi de son propre programme. Pour le programme de développement des compétences en cours d'emploi, il s'appuie comme indiqué sur les *sept compétences clé du gestionnaire* (formant le *profil de compétences du cadre*) et sur l'évaluation annuelle du rendement. En tout temps, il est attendu que le gestionnaire soit proactif et responsabilisé envers ses propres besoins de formation : il est invité à identifier (en collaboration avec son superviseur) ses objectifs de développement professionnel, à consulter régulièrement les cours qui sont offerts sur le site intranet de l'entreprise (réseau privé en ligne); en somme, il doit gérer son propre développement de carrière et aussi proposer des initiatives de formation en fonction des besoins qu'il perçoit, chez lui-même ou chez les autres. En moyenne, l'entreprise investit annuellement autour de 4% de sa masse salariale dans la formation de ses employés, ce qui est beaucoup et indique que la formation est très valorisée dans la culture de ce milieu.

d) Des facteurs facilitants et restrictifs au travail

La culture et l'organisation particulières de l'entreprise – sa structure, son style de gestion, sa philosophie, ses valeurs et sa vision de la formation – sont à relier de façon générale à ce que nous avons identifié durant l'analyse comme des *forces positives/facilitantes* dans l'entreprise. Ces forces peuvent être considérées comme des moteurs de l'engagement et de la motivation des employés, de l'amélioration continue des façons de faire et, en général, comme des facteurs de succès pour l'organisation et ses employés. Par ailleurs, certains aspects de son contexte organisationnel, certaines contraintes actuelles dans les opérations et les changements

récents constatés dans sa culture sont à relier pour leur part aux *forces restrictives/irritants* dans l'entreprise : des facteurs de démobilisation des employés et des freins à la réussite de l'entreprise et de ses troupes. Ces deux types de « forces » seront examinées et davantage précisées au chapitre 6 sur l'interprétation (section 6.2.2.2), lorsque nous explorerons ce qui constitue la « toile de fond » de *l'Arène* (Lave, 1988a) sur notre terrain d'étude, ainsi que *son impact sur la réalisation d'apprentissages informels par nos participantes*, dans leur contexte de travail particulier.

4.1.2 Description fine du cas et des participantes

Dans chacun des trois *Centres de production*, et dans les départements de *Services* qui leur sont associés, nous avons indiqué que les équipes d'employés relevaient d'un coordonnateur en position hiérarchique. C'est ce groupe des coordonnateurs, le premier niveau de supervision, qui a été ciblé pour cette recherche, qui constitue une *communauté de pratique* (Lave et Wenger, 1991) dans cette entreprise. Notre cas pour l'étude était un sous-groupe de trois coordonnatrices de cette communauté.

a) Les participantes et leur communauté de pratique

L'entreprise exige pour l'embauche des coordonnateurs, comme pour les autres gestionnaires, une formation universitaire minimale de premier cycle. Pour les coordonnateurs qui sont liés aux opérations, on privilégie une éducation de nature technique, le plus souvent en Génie.

Nos participantes étaient Sarah, Julie et Lison. Ce sont toutes des femmes âgées entre 30 et 40 ans, et possédant toutes plus de cinq années d'expérience dans l'entreprise à titre de coordonnatrice, sauf dans le cas de Lison, comme il est précisé au paragraphe suivant. Par ailleurs, elles avaient toutes une éducation universitaire de premier cycle, et avaient également participé aux programmes de formation au travail prévus par l'entreprise, à l'embauche et en cours d'emploi. Il est intéressant de noter qu'elles

étaient toutes formées en Génie (mais avec des spécialités différentes), alors qu'elles affirmaient que le « technique » ne leur était pas d'une grande utilité dans leur travail, qui était surtout centré selon elles sur les relations humaines avec leurs employés et collègues (mais nous y reviendrons avec l'analyse).

b) La participante Lison

Lison détenait un baccalauréat en génie industriel et était coordonnatrice au département du *Service de la formation et du développement*, nouvellement créé juste avant le début de l'étude. Bien qu'ayant plus de cinq ans d'expérience dans l'entreprise, elle était une « novice » (Lave et Wenger, 1991) dans cette communauté de pratique des coordonnateurs, et aussi au niveau de la supervision d'employés, puisqu'elle occupait son poste de *Coordonnatrice sénior en formation et développement* depuis moins de six mois et qu'elle n'avait pas d'expérience préalable en supervision ou dans le domaine de la formation, au moment de l'enquête. Il s'agissait d'une nouvelle fonction (un poste nouvellement créé), où elle était responsable de toute la formation réalisée à l'interne et à l'externe de l'entreprise, de l'administration des programmes d'intégration des nouveaux employés et du site intranet de formation. Elle assurait également le conseil à la direction pour le développement organisationnel. Cependant, Lison était une « ancienne » dans l'entreprise et en connaissait très bien la culture et l'organisation, ayant occupé auparavant le poste de *Conseillère aux ressources humaines*. Ses anciennes fonctions comprenaient alors le recrutement et l'embauche, ainsi que le soutien aux gestionnaires (et aux coordonnateurs, dont elle connaissait bien les fonctions) pour les entrevues de sélection, l'évaluation du rendement et les relations de travail avec les employés syndiqués. Cette dernière fonction comprenait le soutien pour la gestion des cas problèmes, la négociation des contrats de travail et l'application des conventions collectives.

Les situations de travail racontées par Lison au cours de l'étude ont beaucoup tourné

autour de ses apprentissages dans son nouveau poste de coordonnatrice à la formation. Par ailleurs, nous avons indiqué que Lison était à la fois notre « intermédiaire » sur le terrain d'étude et notre participante dans la recherche. Précisons que, au début des négociations avec elle pour l'entrée sur le site, elle ne souhaitait pas s'impliquer dans la démarche de recherche au-delà de la session d'information pour le recrutement des participants. Suite à cette session, cependant, elle a été d'avis que cette démarche pouvait lui être profitable à titre de « nouvelle coordonnatrice » et elle a ainsi choisi de se joindre au groupe. Elle a alors participé au même titre que les autres et n'a aucunement interféré dans la démarche de l'étude, une fois celle-ci co-construite et engagée. Nous dirions donc qu'elle a « changé de chapeau » pour pouvoir participer à l'étude.

c) La participante Sarah

Sarah était pour sa part ingénieure en mécanique et coordonnatrice dans l'un des secteurs d'un *Centre de production*. Elle avait sous sa supervision plusieurs équipes d'employés à la fois, et ses tâches principales concernaient la gestion des opérations quotidiennes de production, ainsi que la gestion des relations de travail avec les employés. Elle était responsable de coordonner les efforts de son équipe avec ceux des autres secteurs de production et de services pour rencontrer, pour son secteur, les quotas journaliers de production et les barèmes de qualité du produit. Nous avons pu observer la grande habileté de Sarah à mobiliser ses employés et à favoriser leur engagement, ce qu'elle considérait comme étant *le cœur de sa tâche de coordonnatrice*. Par ailleurs, durant ses huit ans avec l'entreprise, Sarah avait occupé six postes différents comme coordonnatrice de la production. Elle avait ainsi une connaissance étendue des opérations, et assurément une grande capacité d'adaptation ce qui, comme nous le verrons, aura pu créer un terrain propice à la réalisation d'apprentissages informels au travail. Les situations de travail racontées par Sarah durant la recherche concernaient d'une part ses relations avec ses employés et, d'autre part, les exigences de performance de son patron envers sa coordination de la

production (la première raison d'être de l'entreprise).

d) La participante Julie

Finalement, Julie était ingénieure civil, et elle coordonnait le secteur du contrôle de la qualité/vérification du produit, au *Service de qualité et amélioration continue*. Elle aussi avait assumé la coordination de plusieurs secteurs dans l'entreprise, mais toujours au service de la qualité. Plusieurs équipes d'employés relevaient également d'elle, qu'elle devait superviser et avec lesquelles elle devait maintenir de bonnes relations de travail. Ses tâches principales concernaient la gestion des opérations de vérification du produit, qui comportaient de nombreux tests et points de vérification sur chaque unité sortant de la production. Elle assumait également la gestion d'une base de données locale et corporative, qui faisait le suivi du flot de production, des approvisionnements en pièces et des problèmes de qualité identifiés. Finalement, elle était responsable de la production des nombreux rapports de qualité de l'usine : ils étaient à réaliser de façon quotidienne, hebdomadaire et mensuelle, avec également des audits trimestriels et annuels. Ces rapports très importants montraient la « performance qualité de l'usine » et étaient examinés de près, autant par la direction locale que corporative. Nous verrons avec l'analyse que les rapports de qualité étaient au cœur d'une des situations que Julie a racontée durant l'étude, et que ses fortes valeurs de communication, d'entraide et de travail d'équipe (à rapprocher des principes clé de l'entreprise) étaient des enjeux dans ses deux situations racontées.

4.2 À propos de l'entrée sur ce site de recherche¹⁶⁵

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous allons d'abord souligner les enjeux qui nous sont apparus d'importance lors de notre entrée sur le site de recherche et qui ont

¹⁶⁵ Les informations figurant dans cette section proviennent également des données contextuelles recueillies durant l'étude, ainsi que de l'analyse que nous en avons faite.

été abordés sommairement au chapitre 3. Nous discuterons ensuite de l'importance de la sensibilité à la culture particulière du milieu, pour y réaliser l'enquête.

4.2.1 La négociation dans l'entreprise et ses enjeux

Au cours de la négociation du pacte ethnographique, les enjeux de l'accès à cette entreprise comme site de recherche, qui l'ont facilité ou l'ont restreint, nous sont apparus être de trois ordres.

a) Un premier enjeu de la négociation

Ce premier enjeu était relatif à la « sensibilité des données industrielles et organisationnelles », ou au caractère confidentiel de l'information à laquelle nous pouvions avoir accès par notre passage dans l'entreprise. Toute personne qui entre librement dans une entreprise peut accéder à des « secrets industriels » qui, s'ils se retrouvaient entre les mains de compétiteurs, pourraient être fort dommageables pour l'entreprise. Notre expérience passée de formation-conseil dans ces milieux nous avait mise bien au fait de leur sensibilité à ce risque particulier pour eux.

Également, en partageant aussi pour un temps le quotidien de nos sujets, nous étions susceptible de prendre connaissance de problématiques vécues dans l'entreprise, ce qui risquait du même coup de ternir « l'image corporative » si ces informations étaient rendues publiques. Il est donc apparu *particulièrement important dans ce milieu* d'apporter les garanties nécessaires au maintien de la confidentialité, avec l'usage des deux formulaires portant sur le consentement, l'engagement éthique et la confidentialité (voir à l'Appendice B le *formulaire d'engagement auprès de l'entreprise*). Nous savions également que ce type d'engagement sur la confidentialité était *le plus souvent exigé* en milieu d'entreprise, pour tout genre d'interventions de la part de personnes externes.

Ce premier obstacle nous apparaît comme étant le plus important pour l'entrée sur le

site de l'entreprise car, pour pouvoir faire valoir notre projet dans ce milieu très fermé, il nous fallait déjà pouvoir y entrer et y être entendue, ce qui n'a pas été chose facile ! Ainsi, l'entrée sur le site de l'entreprise nous est d'abord apparue liée de très près à une certaine *crédibilité préalable et déjà acquise par la chercheuse* dans le milieu concerné. Notre intermédiaire sur le site, qui était coordonnatrice à la formation, du fait que nous la connaissions déjà professionnellement (et du fait aussi qu'une certaine amitié nous liait), a été notre « laissez-passer » pour l'entreprise et nous croyons que l'étude n'aurait jamais pu avoir lieu sans son ouverture préalable.¹⁶⁶

b) Un deuxième enjeu

Ensuite, l'entrée sur le site a bien sûr été liée à notre capacité à *établir la crédibilité de la recherche* dans ce milieu, ce qui n'est sûrement pas différent des exigences de tout autre site de recherche. Avoir un projet d'étude qui semblait *intéressant et valable pour le milieu* n'est cependant pas apparu suffisant au départ. Encore a-t-il fallu *en démontrer la pertinence pour ce milieu particulier*, ce qui est encore lié à la *possibilité de démontrer des retombées valables pour l'entreprise*. Ceci relève du second enjeu retrouvé sur notre site. En regard de « retombées valables » pour elle, notre entreprise était particulière par rapport à d'autres sites de recherche en ce qu'elle avait (comme les entreprises en général) d'importantes contraintes de rentabilité et d'efficacité à tous les niveaux des opérations; sa mission première était, bien entendu, de réaliser des profits. De plus, dans le contexte actuel de mondialisation des marchés et de compétitivité accrue, on assiste aussi dans les entreprises en général à une rationalisation des frais d'opérations à tous les niveaux (Dubar, 2003; Livingstone, 1999). Dans cette perspective, notre demande de libérer

¹⁶⁶ Par ailleurs, nous étions déjà connue de quelques gestionnaires et du directeur général, du fait de nos interventions passées en formation dans cette entreprise (qui nous liait aussi dans un contrat de confidentialité). Ceci a pu, nous le croyons, ajouter à notre « crédibilité » pour permettre l'entrée sur ce site.

des membres du personnel pour participer à l'étude prenait une dimension toute autre. Il devenait ainsi très critique, pour pouvoir justifier un accès à un groupe potentiel de participants et leur engagement dans la recherche, d'arriver à identifier des retombées qui apparaissaient appréciables pour notre intermédiaire et pour l'entreprise, dans leur contexte particulier : en un mot, *des retombées qui leur apparaissaient suffisantes pour justifier, dans leur contexte actuel, la mobilisation du temps de leur personnel* qui était demandée.

Tout ce qui précède créait déjà une difficulté appréciable pour la négociation d'un scénario de recherche qui respectait les objectifs de notre étude, et qui offrait également des retombées d'intérêt pour le milieu, comme nous l'avions déjà indiqué au chapitre sur la méthodologie. Par ailleurs, il est apparu que *des retombées appréciables* pour l'entreprise dépendaient également des *problématiques particulières* vécues dans le milieu, au moment du pré-terrain : il s'agissait dans notre cas d'une « *commande* » de *formation en communication pour les coordonnateurs*, que notre intermédiaire avait reçue à ce moment de son directeur général. Les habiletés de communication apparaissaient être problématiques chez plusieurs coordonnateurs à cette époque. Cette formation devait, dans leur contexte, être originale et novatrice, ou emprunter des voies différentes, puisque les formations traditionnelles antérieures n'avaient pas donné les résultats escomptés. Notre intermédiaire a vu dans cette demande du directeur une opportunité, à la fois de rencontrer le besoin de l'entreprise (la demande de son patron), et de « faire accepter » par le milieu notre démarche de recherche, si nous pouvions arriver à joindre les « intérêts » des deux parties (voir encore les précisions à cet effet au chapitre 3).

Nous avons alors saisi l'occasion qui nous était offerte, pour aménager un scénario qui rencontrait nos objectifs et pouvait aussi rencontrer leurs attentes. Les retombées pour l'entreprise, perçues par elle comme un « retour sur leur investissement » et comme une tentative de réponse à la demande du directeur, ont été les suivantes :

l'évaluation par les participantes d'une démarche réflexive qui risquait d'être plus efficace qu'une formation traditionnelle, et qui pouvait être réinvestie plus tard pour développer les habiletés requises en communication, chez l'ensemble des coordonnateurs; suite à l'activité, un rapport et des documents-guides, ajustés à leurs besoins spécifiques pour le déroulement d'activités semblables, ont été livrés à notre intermédiaire, en vue de leur tenue éventuelle par le service de formation interne (voir à cet effet les outils à l'Appendice B).

Soulignons qu'une entente a pu être conclue avec notre intermédiaire grâce à trois facteurs principaux : d'abord par *de bonnes négociations*, qui se sont appuyées en premier lieu sur *notre compréhension de leurs enjeux particuliers* (qui nous étaient communiqués par notre intermédiaire), mais aussi sur *notre connaissance préalable de la culture de ce milieu et de celle de milieux similaires*. Ces facteurs ont été d'un grand secours dans notre négociation. Mais nous allons voir à la section suivante (4.2.2) qu'une *connaissance préalable du milieu* amène aussi d'autres conséquences.

c) Un troisième enjeu pour l'accès au site et au cas

Finalement un troisième enjeu a été celui des *contraintes très réelles de temps de notre intermédiaire et des participants potentiels à l'étude*, enjeu qui est à notre avis lié à l'enjeu précédent de rentabilité de l'entreprise. Les ressources humaines dans cette entreprise, comme dans bien d'autres, nous l'avons constaté, sont souvent en nombre minimum. Ceci entraîne inévitablement une charge de travail imposante, en particulier pour le personnel de gestion. Étant tellement occupés, et étant évalués sur la rencontre de leurs objectifs de performance, se libérer de leurs tâches habituelles pour participer à une étude universitaire comportait pour eux un enjeu professionnel et personnel important. En conséquence, nous l'avons déjà souligné, nous avons eu de la difficulté à recruter des participants pour l'étude. Et, notre intermédiaire étant dans la même situation, elle avait peu de temps à nous consacrer pour les rencontres préalables à l'étude et pour le recrutement. Il nous a fallu dans ce contexte être très persistante, et user de beaucoup d'imagination, pour arriver à engager des participants volontaires dans notre étude. Ceci s'est aussi appuyé, nous le pensons, sur notre

connaissance préalable du milieu, pour trouver de bons arguments. Cependant, nous avons précisé au chapitre 3 que, d'une part, notre intermédiaire a fait beaucoup d'efforts pour faciliter notre entrée, malgré ses importantes contraintes de temps. D'autre part, nos participantes, une fois engagées dans la démarche proposée, ont toutes exprimé avoir apprécié et retiré beaucoup de leur participation à l'étude.

4.2.2 La tension entre une nécessaire « distance » du chercheur et un besoin de familiarité avec le milieu et sa culture

Nous avons montré dans ce qui précède qu'une connaissance préalable du milieu, de sa culture et de ses façons de faire nous est apparue, sinon nécessaire, du moins d'un grand secours pour pouvoir conclure un pacte ethnographique et accéder au site de la recherche. Durant les activités, ce genre de familiarité a été tout aussi critique pour pouvoir arriver à saisir le sens de ce qui s'y déroulait et de ce qui était exprimé par les acteurs. Ceci est assurément le cas sur tout terrain de recherche, où le chercheur doit chaque fois développer sa « *sensibilité ethnographique* » (ouverture à la culture du terrain) et sa *sensibilité théorique* (Strauss et Corbin, 1990). Mais nous pensons que ceci est particulièrement vrai dans un milieu *aussi culturellement hermétique* que ne l'est celui de l'entreprise (ou de cette entreprise en particulier) : une *sensibilité préalable à l'enquête*, ou *développée en cours d'enquête par une exposition prolongée au terrain*, nous apparaît *essentielle*. Nous allons préciser ce qui précède.

Durant les observations, et au cours des entrevues et de l'activité réflexive, l'hermétisme des façons de faire, de la culture et du langage particulier que partageaient les participantes est apparu très clairement. Ce n'est qu'une fois sur place et engagée dans les échanges que nous avons pris conscience de combien ce monde était « culturellement hermétique ». Avoir développé une sensibilité aux significations de leur univers particulier, disposer d'une *clé de lecture* de leur monde, est alors apparue indispensable. Durant les activités, les acteurs parlaient de problèmes ou de situations vécus en milieu de travail, dans un langage très

hermétique, qui référait à un contexte qui l'était tout autant, qui était souvent codé en expressions « locales » et exprimé à demi-mots. Bien des compréhensions étaient donc implicites chez eux, non-exprimées explicitement. Il y avait là tout un monde tacite auquel il fallait accéder pour comprendre le discours. Si nous n'avions pas été en mesure d'accéder à ce tacite et de décrypter ces codes, nous n'aurions pas pu comprendre leur discours et ce qu'il signifiait dans la perspective de leur contexte particulier. À cet effet, Boutin (2007b) souligne bien l'importance, durant l'entretien focalisé de groupe (notre activité réflexive), de connaître le « code partagé », le contexte particulier du groupe et leur contexte plus large, pour pouvoir comprendre les échanges et ce qui s'y passe, et rendre une telle activité valable pour la recherche.

Tout se passait donc durant l'étude comme s'il y avait tout un travail, *préalable et continu*, d'acquisition de ces symboles qu'il était nécessaire de faire. Ce travail avait déjà été fait en partie dans notre cas, puisque notre expérience professionnelle nous avait rendue familière avec cette entreprise et avec des milieux similaires, nous permettant de rejoindre ce monde symbolique partagé par les acteurs. Cependant, l'étude nous a demandé aussi une familiarisation plus poussée *avec ce terrain particulier*, afin d'en comprendre le contexte spécifique, la « couleur » de leur culture particulière et de saisir les *problématiques spécifiques* que vivaient les acteurs *au moment de l'enquête*.

Mais il est important de préciser que, si nous avons pu acquérir un tel bagage dans le passé pour comprendre cet univers, il s'agissait bien *d'un bagage tacite, que nous ne savions pas que nous connaissions déjà* (Polanyi, 1966). L'étude, et particulièrement l'analyse des données et la réflexion sur notre expérience de collecte, aura explicité pour nous ces savoirs auparavant tacites...

Cependant, et nous arrivons maintenant à cette *tension* annoncée dans le titre de la section, notre familiarité préalable avec le terrain et notre rapport à sa culture soulèvent la question de la *nécessaire « distance » du chercheur* en recherche

qualitative. À cet effet, Savoie-Zajc (1993) souligne comme le font plusieurs auteurs le « problème de proximité » soulevé par une recherche qui adopte un paradigme interprétatif puisque, dans ce type de recherche, « on conçoit la réalité comme étant appréhendée à travers le filtre de l'expérience individuelle » (p.121). Cela est vrai pour les participants qui expriment leur réalité telle qu'ils la perçoivent, mais ça l'est aussi pour le chercheur lui-même, qui reconstruit la réalité des acteurs à travers ses propres filtres. Et nous ne pouvions ignorer la difficulté durant cette étude à ne pas *projeter ou superposer notre propre expérience et connaissance du milieu sur celles des sujets*. Il apparaît que notre expérience du milieu de l'enquête ait été à la fois un avantage et un inconvénient pour la rigueur de la recherche, créant *une tension entre une nécessaire distance du terrain et une indispensable familiarité pour le saisir*.

Pour éclairer cette problématique, revenons pour un moment à l'ethnographie. Rappelons qu'avec une posture interprétative, l'observateur-chercheur est un sujet (subjectif) observant d'autres sujets : « [l']objectivisme impartial n'existe pas car les agents (...) agissent conformément à un système de règles transcendantes », et nous ne devons pas être victimes de « l'illusion de la séparation entre le personnel et le professionnel » (Ghasarian, 2002 :11). L'observateur-chercheur n'est pas « neutre » et sans préconceptions, mais ce sont *les préconceptions non explicitées* qui peuvent saper la recherche. En conséquence, il nous a fallu comprendre et intégrer dans la recherche ces éléments « personnels », plutôt que de tenter de les contrôler ou de les éviter. Nous avons cherché à « objectiver » notre rapport subjectif à l'objet, en maintenant « une démarche réflexive qui prend en compte les structures cognitives du chercheur, son rapport subjectif à l'objet d'étude et le processus d'objectivation de la réalité » (p.12). En maintenant un retour réflexif sur ce que nous percevions durant (et après) notre engagement sur le terrain, nous pouvions davantage faire la part de nos préconceptions et du sens qui provenait des acteurs. Dans cette posture privilégiée de chercheur subjectif, nous avons voulu prendre en compte, ou « objectiver », notre propre subjectivité dans notre interprétation et notre reconstruction du terrain, dans la

position de l'« observateur impliqué » (Berthier, 1996) qui combine à la fois l'engagement et le détachement, mais en maintenant autant que possible un va-et-vient réflexif tout au long de la démarche.

Ceci conclut ce chapitre intermédiaire sur l'entrée sur le site, par lequel nous avons voulu introduire l'analyse des données qui est présentée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

La présente étude porte sur l'explicitation des apprentissages informels, réalisés par un groupe d'acteurs dans leur contexte de travail en entreprise, *tels que ces acteurs les perçoivent* et selon ce qu'ils nous ont livré à travers leur discours, durant les activités de la recherche. Nous allons tenter dans les pages qui suivent de *construire* une compréhension de l'apprentissage informel *qui sera le plus possible ancrée dans les perceptions qu'en ont ces acteurs et dans leur expression de leur réalité particulière*.

Nous introduirons tout d'abord le lecteur au sens et à l'organisation des données qui ont émergés de la codification et de l'analyse *inspirées de la méthode de la théorie ancrée*. Pour montrer la *structure émergente*, chacune des catégories et sous-catégories de données sera à tour de rôle définie et présentée de façon détaillée, en précisant sa place dans l'organisation générale des données, et l'importance de chacune en termes de nombre de codes et de segments de verbatim qui lui ont été rattachés dans le codage. Pour les catégories les plus générales (les 1^{er} ou 2^e niveaux de catégorisation), ce qui précède sera complété par une schématisation en réseau à la fin ou au début de la section, qui montrera les liens entre les catégories et les sous-catégories qui leur sont associées ou qui les composent¹⁶⁷.

À mesure que nous progresserons dans le chapitre, nous allons développer le sens qui

¹⁶⁷ Ces réseaux sont le résultat schématisé du codage des données et de l'organisation sémiologique qui en a émergé, réalisés à l'aide du logiciel d'analyse des données ATLAS.ti (2005).

vient appuyer l'organisation des données que nous avons graduellement dégagé, par la « sensibilité théorique », l'ouverture au sens émergent et le travail de construction du chercheur. Nous viendrons *soutenir ce sens émergent par des extraits de verbatim pertinents*, et par une discussion sur notre objet d'étude.

À cet effet, il faut noter qu'avec *le codage émergent* qui a été réalisé, *le sens provenant des données s'est graduellement construit*. Ceci va se traduire nécessairement dans ce chapitre par *l'utilisation parfois répétitive de mêmes segments de verbatim*, pour en montrer chaque fois *le sens particulier et en construction*, et précisément *comment il a émergé*, en regard de la catégorie particulière examinée. Les portions traduisant ce sens particulier seront chaque fois soulignées à l'intérieur du texte du segment. Cette procédure, qui peut contribuer à alourdir le chapitre dans son ensemble, nous apparaît cependant nécessaire pour en assurer la clarté.

Le processus d'analyse consistera, comme pourraient le dire Lave et Piaget, à retracer pour le lecteur ce qui aura été une « activité en déploiement », le développement d'une « pratique » d'examen et de recherche du sens émergeant des données, qui s'est réalisée dans une logique « inductive/émergente » et dans une relation dialectique : d'abord, entre la chercheuse (et bien entendu ses référents personnels), la situation de recherche, et les participantes en activité durant cette recherche; puis, dans une relation dialectique entre la chercheuse, la situation d'analyse, et les acteurs, à travers le discours livré.

Le résultat progressivement construit de cette *activité en déploiement* s'exprime dans les pages qui vont suivre.

5.1 Description de la catégorisation globale et des balises ayant guidé la codification

5.1.1 Quelques balises pour l'analyse des données de la recherche : des indicateurs émergents pour en retracer les incidences dans les données

Nous avons proposé, au cadre d'analyse de cette étude, que *l'émergence et l'approche inductive d'analyse se sont exprimées dans le processus même de notre recherche*, et que *la codification et l'analyse ont été réalisées dans une démarche itérative et « inductive modérée »* (Savoie-Zajc, 2000a), en nous appuyant sur la *sensibilité théorique* Strauss et Corbin, 1990) qui se développait au contact du terrain et des données, tout en maintenant le plus possible *un va et vient rétrospectif* entre la collecte et l'analyse (voir les précisions apportées au chapitre 3, dans le *cadre d'analyse de la recherche*, à la section 3.4).

L'analyse des données qui est présentée dans ce chapitre, nous l'avons indiqué, s'est inspirée de la méthode d'analyse par théorisation ancrée. Dans cette perspective, elle s'est appuyée au le départ sur des *indicateurs émergents de l'apprentissage informel*. En effet, pour retracer les incidences d'apprentissage informel dans le discours de nos acteurs, et pour possiblement à en retracer le processus, nous nous sommes donné des *indicateurs* repérés dans le verbatim des participantes, *des clés d'entrée dans le discours des acteurs*. Ces clés ont été par la suite mises à l'épreuve et enrichies en cours de codage, pour ne retenir que les plus viables et les plus « enracinées » dans le discours des acteurs.

Les indicateurs finalement retenus sont présentés à la section suivante.

5.1.2 Les indicateurs émergents, identifiés pour la codification des données

- L'apprentissage informel *prend son origine* dans une situation ou un événement déstabilisant, pendant lequel la personne se doit de développer de nouvelles stratégies ou pratiques pour s'adapter à la situation. Cette nouvelle

stratégie est, par la suite, introduite dans les pratiques habituelles de la personne (comme un répertoire de pratiques, qui sont toujours changeantes). Elle peut être mise en évidence par l'explicitation de l'action ou de la pratique.

- L'incidence d'une connaissance en acte (implicite) qui est verbalisée et explicitée, possiblement devenue conceptualisée.
- L'évidence de stratégies nouvelles ou reconstruites, qui sont observables par l'incidence d'une pratique nouvelle, ou reconstruite/restructurée, ou confirmée, une pratique qui est adaptative et évolutive, qui est transformée ou reconfigurée.
- La présence d'un rationnel sous-jacent à cette pratique, et nouvellement explicité : l'expression d'un discours sur la pratique.
- L'existence d'un contexte changeant où se reconstruit cette pratique.
- Le recours à des ressources diverses qui sont mobilisées dans l'activité : ces ressources peuvent inclure les relations avec le groupe de pratique, les savoirs théoriques et les savoirs d'expérience anciens, les éléments constituant la situation/le contexte, etc. Il y a donc évidence du recours à un « terrain d'opportunités situées » (un « curriculum d'apprentissage »).
- Et, à travers la réalisation de l'apprentissage informel et son explicitation, se dessine la présence d'un processus dialectique du savoir tacite.

Présentons maintenant le processus « en construction » retracé dans les données.

5.1.3 Le processus « en construction » de l'apprentissage informel dans le milieu de travail examiné

Au fil du codage des données recueillies durant la recherche, de l'émergence de leur organisation en catégories et sous-catégories de sens, et de l'analyse que nous en avons réalisée, une caractérisation du processus d'apprentissage informel dans le contexte examiné a été progressivement construite. *Nous qualifions ce processus « d'en construction »* (ou encore « d'émergent », comme indiqué dans les figures de réseaux présentées), parce qu'il ne s'agit pas d'une conceptualisation qui soit statique ou définitive, mais *d'une conceptualisation qui veut rendre compte de ce processus d'apprentissage informel dans sa dynamique de construction progressive*, au fil de

l'analyse et de l'interprétation. Également, il s'agit bien *d'une première ébauche de théorisation*, qui devra sans doute faire l'objet de reconstructions et de développements futurs avec la recherche.

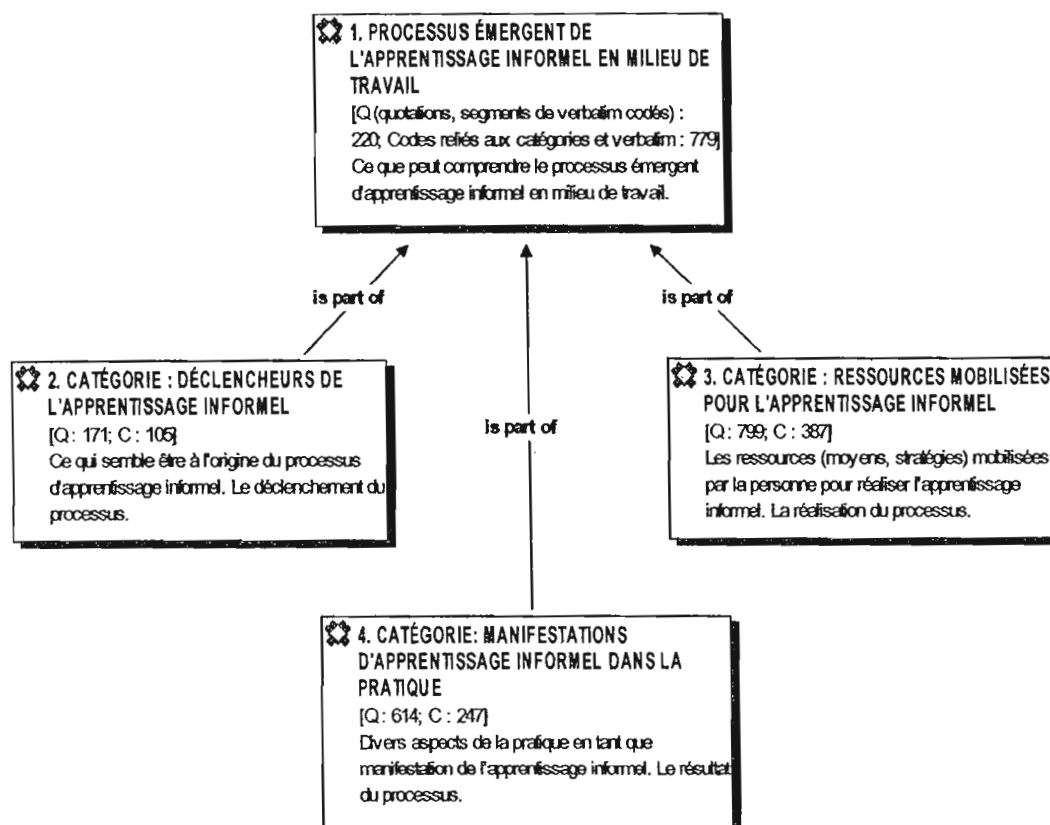
Ce processus (*supercatégorie 1 : processus « en construction » de l'apprentissage informel en milieu de travail*) correspond à l'organisation des données en trois catégories principales :

1. L'initiation du processus, ou son « déclenchement » dans la pratique (*catégorie 2 : déclencheurs de l'apprentissage informel*).
2. La réalisation du processus dans la pratique, examiné à travers la mobilisation des ressources par les acteurs, durant l'apprentissage informel (*catégorie 3 : ressources mobilisées pour l'apprentissage informel*).
3. Le résultat du processus d'apprentissage informel, examiné à travers sa manifestation dans la pratique de nos acteurs (*catégorie 4 : manifestations d'apprentissage informel dans la pratique*).

La figure de la page suivante présente une schématisation du processus, avec la supercatégorie 1. Elle décrit ce processus tel qu'il ressort de notre codage émergent et de notre conceptualisation, dans le contexte de travail examiné et du point de vue de nos participantes. Elle comprend trois catégories conceptuelles de premier niveau qui vont être présentées dans les sections qui suivent. Nous allons voir que ces catégories regroupent des sous-catégories de second niveau (et parfois des sous-sous-catégories de troisième niveau), qui recouvrent à leur tour *les codes qui ont été rattachés au verbatim* de la collecte durant la codification. La supercatégorie 1 comprend ainsi les 779 codes qui sont rattachés à 220 segments de verbatim ou « quotations ». ¹⁶⁸

¹⁶⁸ Rappelons que ces codes sont des « morceaux de sens » rattachés aux données brutes, et qui

Figure 11 : Codage émergent du processus « en construction » de l'apprentissage informel en milieu de travail : réseau de la supercatégorie 1 et des trois grandes catégories conceptuelles la composant¹⁶⁹



Nous examinons maintenant la première catégorie constituante du processus d'apprentissage informel, son initiation ou « déclenchement », tel que nous l'avons

résultent du premier niveau de conceptualisation durant le codage. Nous avons précisé au chapitre 3 que ces *codes conceptuels* (Guillemette, 2006) sont *proches du sens trouvé dans les données*, et qu'ils sont des *concepts qui traduisent le sens immédiat et premier des données* (utilisant souvent le même langage que l'acteur). Chaque code est ainsi rattaché à un ou plusieurs « segments de verbatim », c'est-à-dire à une « quotation » dans le logiciel d'analyse utilisé, et dont il représente le sens émergent.

¹⁶⁹ Pour chaque réseau présenté dans les figures de ce chapitre, les relations qui rattachent les catégories qui sont identifiées « is part of » signifient l'inclusion d'une catégorie dans un ensemble, comme l'une de ses parties. L'importance de chaque catégorie et sous-catégorie dans le codage général est spécifiée par les indications suivantes : [Q] dans l'encadré de la catégorie signifie le nombre de « quotations », ou segments de verbatim, auxquels la catégorie est associée; l'indication [C] signifie le nombre de codes regroupés sous cette catégorie et qui sont rattachés aux quotations.

retracé dans les données : *la catégorie 2, les déclencheurs de l'apprentissage informel*.

5.2 Les déclencheurs de l'apprentissage informel dans la pratique

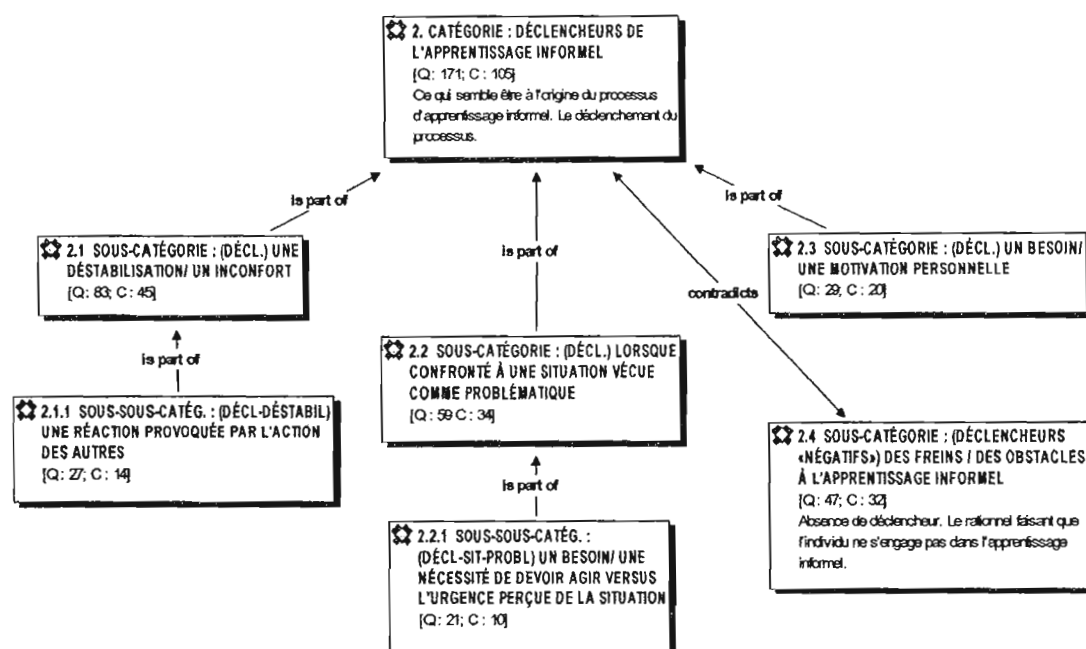
Les *déclencheurs de l'apprentissage informel* constituent la première des grandes catégories conceptuelles (ou de premier niveau), dans l'organisation des données émergeant de notre codage. Dans le réseau présenté à la figure précédente, il s'agit de la catégorie 2, qui regroupe 105 codes rattachés à 171 segments de verbatim. Nous voyons qu'elle caractérise le début du processus d'apprentissage informel que nous avons pu voir se dessiner dans nos données, et trois types de « déclencheurs » y sont regroupés : *une déstabilisation / un inconfort* (sous-catégorie 1); *lorsque confronté à une situation vécue comme problématique* (sous-catégorie 2); et *un besoin / une motivation personnelle* (sous-catégorie 3). Avec cette catégorie, nous nous sommes posé la question suivante : *Qu'est-ce qui peut déclencher la réalisation d'un apprentissage informel dans la pratique au travail, et de quelle manière ces déclencheurs agissent-ils chez les acteurs dans le contexte particulier que nous examinons ?* Par la suite, avec chacune des sous-catégories qui la composent, nous nous demandons : *Que nous dit l'action de ce déclencheur particulier à propos de la réalisation du processus d'apprentissage informel ?*

Dans tous les cas présentés dans cette catégorie, l'attention est tournée vers ce qui semble être à la source ou à l'origine du processus, ce qui permet de le mettre en branle, dans le contexte particulier de l'étude, et du point de vue de nos participantes. Il faut noter que le déclenchement d'un apprentissage informel n'est pas apparu comme étant monolithique et univoque, c'est-à-dire que plusieurs déclencheurs à la fois peuvent être à l'origine d'un apprentissage. Les sous-catégories de ce groupe indiquent qu'un déclencheur particulier a été décelé dans les données, et qu'il est apparu avoir une influence importante et bien identifiable dans le discours. Cela ne signifie pas nécessairement que, dans un cas particulier, un seul déclencheur à la fois soit en action.

Un quatrième sous-groupe a été identifié dans les données, que nous avons nommé *les freins ou obstacles à l'apprentissage informel*, et dont nous traiterons séparément et brièvement à la fin de cette section. Nous verrons également que l'action ou le rôle des « émotions » sur l'apprentissage de nos participantes s'est fait sentir de façon importante avec cette sous-catégorie, comme ce fut aussi le cas avec les autres catégories (nous reviendrons à nouveau sur le rôle des émotions).

Les trois types principaux de déclencheurs sont définis plus précisément et discutés dans les sections qui suivent. La figure ci-dessous montre le réseau de la catégorie 2 avec ses composantes.

Figure 12 : Les déclencheurs de l'apprentissage informel dans la pratique (réseau de la catégorie 2)



5.2.1 Un premier déclencheur : une déstabilisation / un inconfort

Avec ce premier type de déclencheur, c'est un événement « déstabilisant » qui semble à la source de l'apprentissage informel : une *situation ou un événement* qui est

généralement externe à la personne se produit et la déstabilise, à propos des stratégies qu'elle utilise (dans ses situations de travail), stratégies qui sont habituellement adaptées. Ceci crée chez elle un malaise ou un inconfort, et la « force » à développer de nouvelles stratégies (de l'ordre de l'agir dans la pratique) pour s'adapter à la situation rencontrée. Cette nouvelle stratégie pourrait être par la suite introduite dans l'ensemble des pratiques de la personne, si elle s'avère utile pour elle. Cette déstabilisation peut prendre la forme d'un inconfort vécu face à *la situation* ou face à *sa pratique*, ou encore face à *sa capacité à agir* adéquatement, sa compétence actuelle lui apparaissant insuffisante.

Cette sous-catégorie 2.1 est la plus importante des trois, avec 45 codes, rattachés à 83 segments de verbatim. Ainsi, dans les situations racontées par les participantes, nous avons souvent pu identifier un événement qui a provoqué une déstabilisation. Il s'agit parfois d'un problème ou d'un questionnement qui déstabilise et devient le point de départ pour l'apprentissage. Pour Sarah, ce sont les questions fréquentes de son patron auxquelles elle n'a pas de réponse qui vont la déstabiliser et la conduire à s'engager dans quelque chose de nouveau (dans ce cas, cet inconfort est aussi déclenché par l'action de quelqu'un d'autre, et relève aussi du déclencheur *réaction provoquée par l'action des autres*, sous-groupe de la présente catégorie qui est présenté plus loin). Voici cet extrait du verbatim de Sarah, où il y a trace d'une déstabilisation comme déclencheur d'apprentissage¹⁷⁰ :

« Sarah : [*En entrevue* :] C'était plus (ce qui a causé l'apprentissage pour moi)

¹⁷⁰ Les noms utilisés sont des noms d'emprunt, afin de préserver l'anonymat des participantes à la recherche. À noter que la **mise en forme** suivante sera toujours utilisée dans les extraits présentés : lors d'échanges avec les acteurs, nos interventions dans le verbatim seront toujours identifiées par : **J :** *suivi d'un texte en italique*. Les *insertions entre parenthèses cubiques et en [italique]* contiennent nos commentaires et précisions, intégrés au discours des acteurs. Les passages **entre (parenthèses) et en texte normal** sont des informations « sous-entendues » par les participantes, mais apparaissant assez évidentes pour être ajoutées à leur discours, afin d'en préciser le sens. Également, des passages des extraits sont soulignés, toujours pour mettre en évidence ce qui vient appuyer l'objet de la discussion.

une « réaction »... à un inconfort. (...) Lorsque j'ai commencé dans ce secteur, les problèmes de manque de [pièces] étaient très fréquents. Mon patron me questionnait souvent, au meeting et aussi en dehors du meeting, pour savoir quelles étaient les [pièces] manquantes à ce moment, quels [produits], quelle séquence, quels modèles, etc. Il arrivait souvent que je n'ai pas les réponses avec moi. Ce n'était pas de l'incompétence, je n'étais pas encore au courant de tout. Cela me dérangeait beaucoup. (...) »

Pour Julie, c'est entre autres une situation de communication conflictuelle devenue « invivable », avec son collègue et l'équipe de travail du quart de soir, qui lui a causé un inconfort et l'a forcée à tenter de résoudre la situation, lui faisant dire durant l'activité réflexive en groupe que « quand on a un inconfort, on trouve une solution » :

« Julie : [*Durant l'activité réflexive :*] Eh, ça a commencé de même (en conflit), mais ça a fini comme ça, bras dessus-bras dessous (buddy-buddy)! Ça aurait pu ne jamais arriver (si je n'y étais pas allée). Il faut que tu casses des œufs. *J : Mais tu n'avais plus le choix Julie, la situation était rendue invivable?*¹⁷¹ Julie : Oui. Invivable! Alors, j'ai trouvé une solution. Quand on disait (plus tôt) que, quand on a un inconfort, on trouve une solution. C'était ça. Je n'en pouvais plus, là, ça faisait une semaine. »

L'idée d'une *déstabilisation-source d'apprentissage* est intéressante du point de vue de l'analyse de l'apprentissage informel : rejoignant en cela la perspective piagétienne, elle déclenche ou est à l'origine d'une rééquilibration, et du développement ou de la reconstruction d'une pratique, qui sera explicitée par les acteurs plus tard en entrevue. Ce déclencheur d'apprentissage n'est donc pas toujours explicite dans le discours de la participante, mais on peut toujours l'identifier par une analyse du discours, et la réflexion qu'elle fait sur son action permet souvent d'en donner des indices, à propos d'événements ou de situations à la source du développement de sa nouvelle pratique.

Lorsqu'il n'y a pas eu de déstabilisation « apparente » (telle que l'explicite le

¹⁷¹ Comme déjà indiqué, les « *J :* suivis d'un *texte en italique* » consignent nos interventions en tant que chercheure durant les échanges.

discours), les données donnent à penser qu'elle était quand-même présente, mais davantage du domaine privé ou implicite, comme ce fut le cas dans la deuxième situation explicitée par Sarah, où elle a donné une rétroaction à son employé, suite à son refus comme candidat à un poste de chef d'équipe dans son secteur :

« [En entrevue :] Sarah : Moi ça m'a « libérée », et j'avais l'impression d'avoir aidé quelqu'un, et finalement je suis sortie de cette expérience avec un Rep [représentant, ou chef d'équipe] fantastique, aujourd'hui. Je n'étais pas vraiment obligée de lui donner un feed-back, j'aurais pu simplement lui dire qu'on ne le prenait pas. (...) Qu'est-ce qui m'a poussée à donner un feed-back à cette personne là ? Je me suis dit qu'il avait beaucoup de potentiel (...), et que c'était triste que j'aie entendu du négatif de lui. Je trouve ça plate de ne pas prendre quelqu'un parce que tu te fies à ce que tu entends (...). Je voulais lui faire comprendre ses points positifs et ses points à améliorer... ».

Comme le montre cet extrait, bien qu'elle ne l'exprime pas de façon explicite, elle dit s'être trouvée « dérangée » ou inconfortable (ou s'être sentie responsable) du fait que l'employé ait échoué à l'entrevue et n'ait pas été choisi. C'est pourquoi elle a voulu l'aider en lui donnant une rétroaction. Ceci nous apparaît comme une déstabilisation « privée ou implicite », qui est liée à un inconfort personnel. Et bien que la pratique de donner un « feed-back d'amélioration » n'ait pas été habituelle (ni pour elle, ni dans la culture et la pratique de l'entreprise), elle a choisi de « tester » cette pratique (tout en la reconstruisant), et elle a conclu que c'était une bonne stratégie, dans ces conditions... Dans ce cas particulier, le déclencheur relève également d'un besoin / d'une motivation personnelle (sous-catégorie 2.3) que nous examinons plus loin.

En résumé, nous avons vu qu'un déclencheur d'apprentissage informel peut être retracé lorsqu'une situation est vécue par l'acteur comme étant déstabilisante, de façon explicite ou implicite, ce qui l'amène à développer de nouvelles stratégies pour s'adapter à la situation. Par la suite, ces nouvelles stratégies sont vraisemblablement introduites dans l'ensemble des pratiques de l'acteur, si elles s'avèrent efficaces pour traiter la situation. Passons maintenant à l'examen d'une sous-catégorie particulière de *déstabilisation/inconfort*, identifiée dans les données.

• *Un sous-groupe des déstabilisations : la réaction provoquée par l'action des autres*

Le déclencheur, qui amène une déstabilisation chez le sujet et l'incite à se réajuster, peut avoir son origine dans l'intervention de quelqu'un d'autre dans son entourage. On est ici sur la dimension collective/sociale du déclenchement, en tant que sous-sous-catégorie de la catégorie 2.1 : elle regroupe 14 codes, qui sont rattachés à 27 segments de verbatim. Malgré qu'il soit le seul sous-groupe de la catégorie 2.1, nous avons cru utile de bien le mettre en évidence en le traitant séparément, car il recouvrait un nombre important de codes. Sous cet aspect spécifique, ce sont les autres (une autre personne ou un groupe de personnes) qui sont à l'origine d'une déstabilisation et de l'initiation par l'acteur d'une révision de ses stratégies, que ce soit par leur feed-back, leurs questions, les requêtes qu'ils lui font, etc. Il est certain que l'action d'une personne en milieu de travail est toujours influencée dans une certaine mesure par celle des autres, les collègues, les employés sous sa charge, les fournisseurs externes, ou les superviseurs... même à la limite par ses proches et sa famille. La pratique prend souvent un caractère social ou collectif, car elle n'est pas réalisée en vase clos. Par ailleurs, le déclenchement d'un apprentissage informel a forcément des sources multiples, comme nous l'avons déjà indiqué. Cette catégorie indique qu'une influence, bien identifiable dans le discours, concernait dans ce cas l'intervention notable des autres dans le déclenchement d'un apprentissage.

La citation précédente de Julie (section 5.2.1) montrait aussi l'influence des autres dans le déclenchement car, dans le conflit qui existait, ce sont les actions de l'équipe du quart de soir et de leur coordonnateur avec lesquelles elle n'était pas d'accord, qui affectaient beaucoup le travail de sa propre équipe, qui ont déclenché sa réaction, et l'ont amenée à tenter de résoudre le conflit. Dans la situation suivante de Lison, c'est la réaction de ses employés-formateurs¹⁷², face à son intervention « cavalière » lors

¹⁷² Ce sont les « formateurs de secteurs », comme nous l'avons vu au chapitre 4.

d'une demande pressante d'information, qui provoque une remise en question de sa façon de communiquer lorsqu'elle a une requête à faire auprès de ses employés :

« [En entrevue :] Lison : Je suis arrivée dans un état de *il me faut des réponses, et vite*. Je n'ai pas pris le temps d'expliquer, peut-être la raison, etc. Et puis, quand j'étais là, je le sentais. Je le sentais, et j'ai continué pareil. [Ses employés-formateurs ont très mal réagi à son approche, et elle s'en est bien rendue compte sur le coup, sans pour autant ajuster son comportement.] (...) Et, suite à ça, j'ai « reçu » du feed-back – constructif – des formateurs. Et cela a été positif, en même temps, parce que j'ai eu le message qu'ils étaient bien contents que ça soit moi qui soit là (comme responsable de formation), mais en même temps, fais pas ton petit boss. (...) J'ai compris, et ça a été bien clair, que je peux être amicale, mais si je dois être en situation de (discipliner, ou d'être insatisfaite, ou de préciser des attentes), il faut que ça paraisse, il faut que je l'annonce clairement. Je sais un peu plus comment traiter avec eux-autres. ».

Finalement, voici encore deux extraits significatifs tirés de l'activité réflexive : d'abord avec Sarah, qui réagit au questionnement de son patron (source d'inconfort) en développant une nouvelle pratique : se donner des outils pour « avoir les réponses »; il est suivi de celui de Julie qui réagit, pour sa part, à l'objectif que son patron lui a fixé, soit l'exigence de déléguer l'une de ses tâches qui est très critique :

« Sarah : Alors j'ai beaucoup appris à me créer mes propres outils pour ne pas me faire prendre, et pour moi, ce n'était pas un « besoin », je me suis plutôt fait « prendre les culottes baissées », et je n'ai pas aimé ça. C'était plus une « réaction ». J : (...) mais c'était en réaction à... Julie : à un inconfort? Sarah : ... oui à un inconfort. En réaction, vraiment. Parce que, autrement, si il ne m'avait pas posé ces questions là, peut-être que moi ça ne m'aurait pas trop dérangée de ne pas avoir toutes les réponses juste pour moi-même. Et JG (son patron) et le Test me posaient beaucoup de questions. Donc, là, oui j'ai eu un besoin... ».

« Julie : Mais je les faisais (moi-même, les rapports de notre performance qualité), pas parce que je n'avais pas nécessairement confiance aux autres, mais je ne voyais pas qui pourrait faire ça pour m'aider. Et à chaque année arrivait toujours le même problème, c'est quand arrivait mes vacances, c'était l'enfer, là (...) Mais cette année, j'ai décidé de prendre une autre optique, et c'était aussi dans mes objectifs d'évaluation « PDP » [*programme de développement professionnel*]. Mon patron m'avait dit « Julie, il faut que tu délègues! Je ne peux pas te payer à faire des chiffres tous les jours. Il faut que tu délègues. Il faut que tu apprennes et que tu montes un système ». ».

On peut voir émerger dans les extraits qui précèdent l'idée d'une déstabilisation comme déclencheur de l'apprentissage, qui est provoquée par l'intervention des autres. Nous présentons maintenant le second déclencheur identifié dans les données.

5.2.2 Un deuxième déclencheur : une situation vécue comme étant problématique

Cette deuxième sous-catégorie de déclencheurs est la deuxième en importance, avec 34 codes, rattachés à 59 segments de verbatim. Elle pourrait aussi être abordée comme une forme de déstabilisation (tel que dans 2.1), mais le déclencheur *être confronté à une situation vécue comme étant problématique* est apparu dans les données comme un déclencheur distinct, et nous avons voulu l'analyser séparément : ce déclencheur ne donne pas nécessairement lieu à une déstabilisation ou un inconfort « interne » chez la personne, comme c'était le cas pour 2.1. Lorsque *l'acteur est confronté à une situation « externe » qui est vécue par lui comme étant problématique*, et qu'elle ne peut pas être résolue d'emblée par lui, c'est à dire qu'il ne dispose pas des stratégies nécessaires pour résoudre le problème ou traiter la situation (ce qui, cependant, n'est pas toujours le cas). L'acteur se trouve ainsi dans une situation où ses connaissances ou pratiques sont non-adaptées et où il doit reconstruire de nouvelles stratégies et ainsi réaliser possiblement un nouvel apprentissage informel. Lorsqu'une situation rencontrée est perçue comme problématique, elle peut alors agir comme déclencheur de l'apprentissage informel. Voici un extrait de verbatim où Julie parle de sa situation à propos des rapports sur la performance qualité de l'usine, qu'elle doit préparer et qui sont très importants pour l'employeur. On voit ce deuxième déclencheur entrer aussi en jeu :

« [Durant l'activité réflexive :] Julie : Je ne sais pas si vous vous souvenez, j'avais tous les chiffres du matin, les chartes que je présentais, et c'était toujours des choses (qu'il fallait) changer, et tout ça. (...) Mais c'était beaucoup d'ouvrage, c'était 1 ½ heure par matin, non-stop. Et un moment donné, j'allais voir mon boss pour lui dire, regarde bien, je m'en vais en vacances là, et qui va faire les chiffres? Il faut que quelqu'un les fasse, et personne ne voulait les faire.

Tu sais, il n'y a rien d'intéressant là-dedans. Moi, j'étais fâchée, [personne ne voulait prendre la relève...]. (...) [*En entrevue :*] Ok, on a tout relié ça ensemble, j'ai monté tous les liens (*entre les divers fichiers de données*). Mais ça reste que je passais quand-même 1 heure par jour là-dessus, même si j'avais tout réduit. (...) Je ne faisais que ça. (...) Alors, quand arrivait des congés, ou que je voulais prendre des vacances, là j'angoissais assez sérieusement...! (...) Juste d'en parler là, j'ai les mains moites! ».

Julie s'est ainsi trouvée face à une situation devenue intolérable, où elle passait beaucoup de temps à préparer ces rapports (requis à chaque jour, chaque semaine et chaque mois, et très importants pour la direction de l'entreprise), et où personne d'autre n'était en mesure de les réaliser durant son absence. Réagissant à cette situation, qui posait problème à elle-même comme à l'entreprise (et aussi, mais pas seulement, parce que son patron lui demandait de déléguer cette tâche), elle a par la suite développé un manuel d'instructions complet, à partir de l'analyse détaillée de sa pratique et afin de rendre possible la délégation de cette tâche critique. Par ailleurs, cet extrait montre aussi qu'un inconfort est vécu par Julie (déclencheur 2.1).

Cette question d'une situation vécue comme étant problématique par nos participantes peut aussi être examinée sous l'angle de la viabilité du problème en regard de sa possible résolution, telle que considérée ou perçue par la personne. On peut en effet se demander, avec Polanyi et Platon (voir le chapitre 2), si l'acteur ne perçoit la situation comme étant problématique, et ne s'engage dans sa résolution, que *seulement* s'il peut pressentir qu'une solution est possible, ou s'il en a une intime conviction...sinon, il ne retiendrait pas le problème. Les données semblent venir soutenir l'idée qui précède, comme dans l'extrait de l'activité réflexive qui suit, qui est rattaché au code « *ne pas voir de solution possible (il n'y a pas de problème?)* ». Lison réfère ici à l'exigence de la direction d'abaisser toujours plus leur « indice d'absentéisme » chez les employés, qu'elle considère elle-même comme étant très bon et impossible à améliorer davantage...

« Lison : (...) pour donner un exemple dans les indices RH [*du Service des ressources humaines*], nos chiffres en absentéisme sont très bons quand on fait

du « benchmarking » [*analyse comparative avec d'autres entreprises*], sauf qu'on se fait demander de l'améliorer tout le temps aux RH. Mais on ne la sent pas la nécessité, on n'en a plus de solutions. On va sentir la nécessité de travailler sur d'autres choses, la motivation... mais des affaires qui ne se mesurent pas facilement en RH. Tu sais, travailler sur d'autres choses où on sent qu'il y a une nécessité. Mais on ne sent pas de nécessité à travailler sur les indices d'absentéisme. (...) Tu ne (de)viens pas créatif, dans ce temps là. ».

Avec ce qui précède, nous pouvons avancer pour l'instant que la situation qui est perçue comme étant problématique par l'acteur peut déclencher un nouvel apprentissage. Mais on peut aussi penser qu'elle devient problématique pour lui *parce qu'il ne dispose pas des stratégies requises pour la résoudre* à sa satisfaction. Il ne la prendrait alors en compte en tant que problème *que s'il peut déjà pressentir une possible solution*, ou anticiper qu'une façon de la traiter avec succès est possible. Nous y reviendrons.

• *Un sous-groupe des situations vécues comme étant problématiques : un besoin / une nécessité de devoir agir en regard de l'urgence perçue de la situation*

Parmi ces situations qui ont été vécues par nos participantes comme étant problématiques, et qui ont agi comme un déclencheur de l'apprentissage, un sous-groupe distinct a émergé en tant que *besoin ou nécessité de devoir agir face à l'urgence perçue de la situation*. On retrouve, dans cette assez restreinte sous-sous-catégorie 2.2.1, 10 codes qui sont rattachés à 21 segments de verbatim. Avec ce sous-groupe, il arrive parfois qu'il n'y ait pas nécessairement d'inconfort ressenti, et que le caractère problématique de la situation soit lié à une perception d'urgence d'agir face à elle. Il y a ainsi un sentiment ou une conviction qu'il est nécessaire d'agir, qu'on est face à une situation ayant un certain caractère d'urgence. C'est dans ce cas davantage une « obligation perçue » qui fait agir l'acteur (pour diverses raisons, qui relèvent sans doute de lui-même et de sa perception de la situation), et ce sont des contraintes

externes, liées au contexte, qui amènent cette nécessité d'agir¹⁷³.

Dans l'extrait déjà cité à propos de la situation de communication conflictuelle de Julie avec son confrère et l'équipe du quart de travail de soir, celle-ci nous disait qu'elle n'avait pas eu le choix de tenter ou non de régler le conflit avec son confrère, parce que la situation et le climat étaient devenus intenable. Mais aussi, la situation devenait urgente pour elle, d'abord parce qu'elle jugeait que l'équipe du soir ne respectait pas les règles de vérification et de contrôle de la qualité (ce qui avait des impacts sérieux sur les clients et sur la performance qualité de l'usine). Il lui fallait prendre action, ce qui l'a amenée par la suite à « confronter » son collègue. L'urgence de la situation a aussi été un déclencheur pour son développement d'une pratique de communication, car c'est le « mauvais » travail de l'équipe de soir qui l'a amenée à confronter son collègue, ce qui a fait se dégrader la communication, et l'a amenée à devoir par la suite trouver une meilleure façon de communiquer, pour vraiment résoudre leurs problèmes de communication et de qualité du produit :

« *[En entrevue :] Julie : Et le matin, j'arrivais, et je n'avais pas d'unités à valider, parce que le soir avait « vidé le test » (de ses unités). Il n'y avait pas de travail, et ça prenait des heures avant qu'une unité arrive à la « gate ». Ces unités-là sont placées sur le bord de la bâtisse, et c'est la compagnie x qui vient chercher les unités vendues par le quart de soir. En plus, la compagnie x nous ramenait des unités, parce qu'il leur manquait des choses, mais des choses flagrantes : une [grosse pièce évidente], une [pièce de sécurité], même une [pièce essentielle] ! Là, j'étais sans connaissance, je prenais des photos, et je me disais « ça n'a pas de bons sens, ils ne font pas de la qualité ». J'ai dit (il va falloir que j'aille parler au coordonnateur de soir). ».*

L'urgence de la situation est encore montrée avec cette citation de Lison et son expression « dans la nécessité, naît la créativité », qu'elle amène à propos de ce qui selon elle motive les gens à apprendre ou à changer :

¹⁷³ Nous reviendrons sur l'impact du contexte, concept important dans cette étude.

« [Durant l'activité réflexive :] Lison : Oui. Parce que, dans la nécessité, naît la créativité, ou je ne sais pas comment dire ça. (...) si on ne sent pas la nécessité (ou l'urgence de la situation), si tu n'es pas dans... « accotée » (au mur), oui (tu ne le feras pas...). ».

5.2.3 Un troisième déclencheur : un besoin / une motivation personnelle

Il ressort également des données que le déclencheur peut être quelque-chose dont l'origine est davantage « interne » à la personne, comme *un besoin ou une motivation personnelle*. Cela peut prendre la forme d'un désir d'aider quelqu'un, ou d'un souhait de s'améliorer, ou d'une envie (ou une motivation) d'apprendre quelque-chose de nouveau. Notons que, dans cette sous-catégorie 2.3 qui comporte 20 codes rattachés à 29 segments, le verbatim indiquant ce déclencheur est rarement explicite. C'est souvent « à travers » le discours que nous avons pu le déceler, par une analyse transversale et du sens implicite de ce qu'ont dit les participantes.

Voici un premier extrait de Sarah, où on retrouve explicitée sa motivation personnelle l'ayant guidée dans son action, au moment où elle a donné une rétroaction à son employé qui a été refusé pour un poste de chef d'équipe :

« [En entrevue :] Sarah : Moi ça m'a « libérée », et j'avais l'impression d'avoir aidé quelqu'un, et finalement je suis sortie de cette expérience avec un [chef d'équipe] fantastique, aujourd'hui... Je n'étais pas vraiment obligée de lui donner un feed-back, j'aurais pu simplement lui dire qu'on ne le prenait pas (mais) il avait du potentiel (et je trouve ça plate de ne pas prendre quelqu'un parce que tu te fies à ce que tu as entendu des autres) ».

Dans ce second extrait, Sarah commente ce qui, selon elle, a été un déclencheur pour les deux autres participantes, approuvée d'emblée par Julie et Lison :

« [Durant l'activité réflexive :] Sarah : Vos deux situations se résument un peu au besoin, (à) la résolution d'un besoin finalement. Julie : oui... Sarah : ...presque personnel... pour s'en sortir dans... [Chacune dans une situation difficile pour elle, pour Lison comme pour Julie]. Lison : Oui. Il faut qu'on sente l'importance pour soi-même. ».

Et finalement, Lison nous montre sa grande motivation à « apprendre sur le tas... en

farfouillant partout » (comme elle le dira plus loin), dans son nouveau poste au Service de formation, poste qu'elle attendait et qu'elle était très contente d'obtenir. Mais elle exprime en même temps une grande crainte de ne pas réussir :

« Lison : Et j'ai eu le poste de Coordonnatrice Sénior Formation ! C'est arrivé plus vite que prévu, et ça m'a fait peur au début, je me demandais si j'étais prête à le faire... je me suis dit « oui je suis capable »... mais je ne suis pas (*tout à fait*) prête. (...) Donc, j'ai un peu été « parachutée » là-dedans... mais avec grand plaisir et sans hésitations, j'ai foncé vers mon but. ».

Les *trois types de déclencheurs* retracés dans les données sont à l'origine d'une réaction chez l'acteur, et l'amènent à devoir reconstruire de nouvelles stratégies face à la situation, ce qui apparaît déclencher la réalisation d'un apprentissage informel. Et il semble que, la plupart du temps, plusieurs déclencheurs à la fois peuvent entrer en jeu dans une situation donnée, l'apprentissage informel ayant alors vraisemblablement des sources multiples, même si un type particulier peut jouer un rôle plus important que les autres. Le dernier extrait de verbatim introduit la sous-catégorie qui suit, sur les freins ou obstacles de l'apprentissage.

5.2.4 Des freins / des obstacles à l'apprentissage informel dans la pratique, en situation de travail

Quelques facteurs pouvant jouer un rôle de frein ou d'obstacle à l'apprentissage ont été identifiés dans les données, et sont regroupés dans cette sous-catégorie 2.4, qui comprend 32 codes et 47 segments de verbatim. Nous la traitons en dernier lieu parce qu'elle n'a pas semblé se rattacher aux autres sous-catégories identifiées, ni avoir d'impact important sur elles. Ces freins ne changent donc pas le regard que nous portons sur les déclencheurs. Ils ont émergé pour la plupart au cours d'un échange durant l'activité réflexive en groupe, alors que les participantes discutaient de ce qui, à leur avis, empêchait certains employés de s'engager dans le « changement » et d'adopter activement les nouvelles façons de faire, proposées comme des améliorations en regard de leur ancienne pratique. À propos, donc, du désintérêt de

certaines collègues ou employés face à leur apprentissage en milieu de travail et à leur adaptation au changement. Il s'agit donc davantage d'un jugement porté sur les autres, mais aussi d'une évaluation indirecte qu'elles font de leur propre pratique. Certains codes sont aussi apparus avec l'entrevue de Lison, où s'est exprimée une perception/évaluation négative de sa propre performance.

Les freins sont donc des éléments pouvant empêcher le « déclenchement » d'un apprentissage informel en contexte de travail. Pour notre analyse, ils sont surtout regardés comme le *rationnel faisant que l'individu ne s'engage pas dans l'apprentissage* (nous les avons nommés « déclencheurs négatifs » durant le codage). Les freins ou obstacles représentent en effet pour cette analyse l'envers, ou la version « négative », d'un déclencheur et *leur valeur théorique est de nous renseigner sur les conditions qui rendent difficile l'engagement dans un apprentissage*. Les données nous donnent à penser que les freins ou obstacles à l'apprentissage ont un intérêt pour cette analyse parce qu'ils *pourraient devenir des déclencheurs, dans les bonnes conditions pour la personne* : ils sont, de notre point de vue, des occasions où le déclencheur ne fonctionne pas (pour l'instant, caractérisant ainsi les conditions freinant l'apprentissage), à cause des diverses conditions énumérées dans les trois sous-sous-catégories qui suivent.

Précisons en dernier lieu que, comme indiqué plus tôt, on retrouve en filigrane l'effet des « émotions » ou d'une composante émotionnelle importante, dans ce qui s'exprime par cette catégorie de freins.

Un premier frein : être non-motivé à changer / ressentir le confort des routines (sous-sous-catégorie 2.4.1; 14 codes; 21 segments de verbatim). Ce premier groupe est un peu l'envers de la sous-catégorie déstabilisation/inconfort (2.1), et traduit la possible présence d'une tension chez le sujet, entre « aller vers quelque-chose de nouveau » et « choisir le confort des routines familières ». Ce groupe indique que des conditions peuvent freiner la recherche de stratégies ou l'effort d'adaptation dans des situations

nouvelles, et donc peut-être freiner l'apprentissage informel : une résistance au changement dans ses stratégies ou façons de faire, une préférence pour des routines plus connues ou apparaissant comme plus utiles, ou une faible motivation personnelle à s'engager dans un changement de routine. Si une déstabilisation est nécessaire pour s'engager dans un apprentissage, on peut penser que, lorsqu'il n'y a pas d'inconfort face à la situation où on travaille, on risque de ne pas s'y engager. Avec l'absence de motivation, il pourrait aussi y avoir une absence de « bénéfice perçu » dans un possible changement, ce qui peut être lié aussi aux conditions de la situation particulière vécue par la personne.

L'extrait qui suit, tiré de l'activité réflexive, montre ce frein particulier, lorsque Lison émet un commentaire sur pourquoi certains coordonnateurs « ne changent pas », ou n'apprennent pas les nouvelles techniques de feed-back qui sont privilégiées dans l'entreprise. Elle discute ici autant de la résistance au changement de ses collègues coordonnateurs (face à l'usage de nouvelles techniques de feed-back), que de celle des employés supervisés (de façon plus générale) :

« Lison : Ce que tu viens de dire, on sait comment faire (pour les techniques de feed-back), il y a des coordonnateurs (...) il y a [*chez eux*] une grosse crainte, parce que tu changes tes habitudes, tu ne sais pas comment l'autre va réagir [*si tu communique différemment*]. Tu es habitué à certaines réactions des gens. (...) c'est le « pattern » de cette personne. Tu essaies de lui faire voir le côté positif d'utiliser une (nouvelle) technique (de feed-back), il n'y a pas de bénéfices pour cette personne-là. Ça vient déranger ses habitudes (qui fonctionnent par ailleurs pour lui). ».

Un deuxième frein : lorsque la « connaissance théorique » est non-expérimentée/mise en pratique/intégrée/située... (sous-sous-catégorie 2.4.2; 3 codes; 4 segments de verbatim). Cette sous-catégorie a peu d'ampleur, mais elle regroupe des éléments dans le verbatim qui viennent aussi éclairer le *caractère situé et réalisé en pratique de l'apprentissage informel*. L'expérimentation ou la mise en pratique apparaît ici comme une condition importante de l'apprentissage informel en milieu de travail, et son absence comme un frein. Voici un extrait significatif, tiré du même segment de la

réflexion de Lison présenté ci-dessus :

« Lison : il y a des coordonnateurs qui savent (...), mais je pense qu'ils n'ont même pas « tenté » l'expérience, alors ils ne peuvent pas avoir (la bonne technique) de feed-back. L'expérience n'est pas vécue encore. Elle est « cognitive », elle est « apprise », mais elle est pas « vécue ». Alors, tant que ce n'est pas vécu, ça reste comme « dans le background » (...). Tant qu'il n'a pas vécu l'expérience (...) ça reste cognitif, pas vécu. ».

On voit que, pour Lison (soutenue par les autres participantes), si les savoirs demeurent « théoriques », ils ne sont pas vraiment « intégrés ». Ils ne sont donc pas « appropriés » s'ils ne sont pas mis en pratique. Ceci suggère une relation entre « connaissance ancrée dans la pratique » versus « connaissance hors contexte ou décontextualisée », pour éclairer l'occurrence de l'apprentissage informel. Nous reviendrons longuement sur cet aspect à la section 5.3.

Un troisième frein : avoir un manque perçu de compétence (sous-sous-catégorie 2.4.3; 12 codes; 28 segments de verbatim): comme indiqué, ce dernier groupe de frein est apparu avec l'analyse du discours de Lison et il est presque exclusif à cette participante. La perception d'une « non-compétence personnelle » est souvent présentée par Lison comme un frein important dans son traitement efficace des situations, ou comme donnant lieu à une mauvaise performance de sa part. Cette perception semble agir comme un obstacle dans certaines situations. C'est ce qui l'amène à juger qu'elle n'a « pas encore, ou pas assez, ou pas tout à fait appris ce qu'il faut » pour remplir ses tâches adéquatement (selon des standards personnels élevés, nous le verrons). Voici un segment de verbatim de Lison, à propos de sa situation sur sa récente promotion au poste de coordonnatrice sénior en formation, où son *non-verbal* traduisait aussi ses doutes personnels face à sa propre « compétence » :

« [En entrevue :] Lison : C'est justement au sujet de mon récent changement de poste, qui était souhaité depuis un moment, mais qui est arrivé plus vite que prévu. Dans mon cheminement de carrière, je voulais faire de la formation, mais je prévoyais peut-être dans 2-3 ans. Parce que depuis que j'ai commencé en RH [Service des Ressources humaines], ce n'est pas un volet que j'ai

beaucoup travaillé. Je sais que j'ai des affinités, je sais que je veux faire ça, mais en même temps je n'ai pas de « background », je n'ai jamais travaillé dans un département de formation spécifiquement. (...) C'est arrivé plus vite que prévu, et ça m'a fait peur au début, je me demandais si j'étais prête à le faire... je me suis dit « oui je suis capable... mais je ne suis pas (tout à fait) prête ». Il y a beaucoup d'inconnus, et aussi ce n'est pas ma spécialité et je veux vraiment offrir le meilleur service possible, alors... étant très exigeante, je me retrouve à avoir ces inquiétudes de ne pas pouvoir livrer la marchandise, par rapport à moi, à ce que je voudrais bien (pouvoir) donner. ».

Chez les autres participantes, une telle « insuffisance perçue de compétence » pour traiter une situation particulière a agi davantage comme un *moteur* pour l'apprentissage, et non comme un *obstacle*, comme on a pu le voir dans les extraits sur les déclencheurs précédents. Dans leur cas, il s'agissait davantage de ceci : « je ne suis pas prête à traiter cette situation (localement) face aux attentes du milieu, cela me déstabilise, et je réagis en prenant action pour me doter des outils dont j'ai besoin ».

Pour Lison, il y a donc, dans certaines situations, une perception négative de sa performance et de ses capacités, qui agit dans une certaine mesure comme un obstacle à son action. Même si l'apprentissage semble bien se réaliser, comme on peut le voir à travers ce qu'elle dit, elle le juge souvent comme étant insuffisant, voire parfois inexistant, comme dans les deux extraits suivants. Le premier est à propos d'une situation où elle a reçu une demande pour développer de la formation, et dont elle a mal défini le besoin de départ; le second est à propos de la situation déjà présentée, où elle a fait une demande un peu « cavalière » à ses employés-formateurs :

« Lison : [*Première situation :*] Ça m'a appris à mieux cerner le besoin au départ, pour ensuite être en mesure de faire un meilleur choix dans les fournisseurs. Mais c'est l'expérience qui me manque [et un manque de confiance en ses capacités/son jugement qui s'est traduit dans son propos]. (...) [*Sur sa métaphore*¹⁷⁴ *pour la précédente situation :*] Je me vois un peu comme

¹⁷⁴ Notons que, pour ces « *métaphores* » auxquelles on fera référence à plusieurs reprises dans l'analyse, et qui ont été choisies pour chaque situation racontée par participantes, une analyse « de second niveau » sera réalisée au chapitre 6.

une balle de ping-pong, un peu trop d'allers-retours, je n'ai pas pris le temps. (...) (Ou encore) je me sens comme une feuille blanche qui est en train de s'écrire, comme une structure... comme la clarification des besoins, tout ça, on dirait que c'est en train de se placer. J : *Tu avais une feuille complètement blanche et elle commence à se remplir?* Lison : Oui, elle commence à se remplir, oui. J : *Et, peut-être, tu pensais qu'elle était complètement blanche, et qu'elle n'était pas vraiment blanche?* » Lison : Oui, peut-être... probablement, je n'ai pas perdu tout mon cerveau quand j'ai pris ce poste! (...)

[*Sur la deuxième situation :*] Bien, j'ai appris, mais en même temps que j'ai appris, ça m'insécurise toujours un petit peu. (...) Je n'ai pas encore appris à traiter avec des gens comme ça. (...) C'est que je suis toujours bien inquiète de ne pas faire correctement. Je sais que ça c'est un apprentissage, c'est la vie. (...) puis je pense que ça va être correct, tu sais. Mais, je suis en (apprentissage) accéléré. ».

On voit dans l'extrait qui précède les émotions qui semblent jouer un rôle important pour Lison : lorsqu'elle évalue subjectivement qu'elle manque de compétence, cela se fonde sur sa grande inquiétude de ne pas « performer assez », de ne pas réussir et de ne pas être à la hauteur, ce qui déclenche l'apparition de cette limite pour elle. Le fait qu'elle ne se croit pas assez compétente semble l'empêcher de voir ses propres progrès (qui sont pourtant visibles dans son verbatim), il l'amène à juger qu'elle n'a pas (assez) appris, et qu'elle ne performe pas adéquatement.

Ce que ce frein met en évidence d'intéressant pour notre analyse est qu'une émotion « négative » pourrait avoir un effet nuisible pour l'engagement dans un apprentissage. Une perception de ne pas avoir les outils pour traiter une situation peut agir comme un déclencheur, alors que le fait que l'émotion qui l'accompagne ne soit pas « trop négative ou déplaisante », de l'ordre de « je sens que je suis capable de... », pourrait être un facteur facilitant de l'apprentissage. Nous y reviendrons plus loin.

5.2.5 En conclusion sur les déclencheurs de l'apprentissage informel, dans la pratique, en milieu de travail

Au départ de cette catégorie 5.2 sur les déclencheurs de l'apprentissage informel,

nous nous étions demandée ce qui, dans nos données, pouvait être retracé comme un déclencheur de ce processus que nous cherchons à mieux comprendre, de quelle façon il agissait et ce qu'il nous disait de particulier sur la réalisation de l'apprentissage informel, dans le contexte particulier examiné.

Suite à l'analyse, trois groupes de déclencheurs possibles ont été identifiés chez nos participantes, qui semblent jouer un rôle dans l'engagement dans un processus d'apprentissage : une déstabilisation/un inconfort (pouvant parfois être provoqué par les autres); le fait d'être confronté à une situation vécue comme étant problématique (dont la nécessité/le besoin de devoir agir face à l'urgence perçue de la situation); et un besoin/une motivation personnels.¹⁷⁵ En résumé, il ressort de l'analyse que, dans toutes les situations racontées par nos participantes, il y a eu une source de « déclenchement » de l'apprentissage, et qu'il y avait souvent plus d'un déclencheur en jeu pour elles dans une situation donnée. Elles ont vécu, durant les situations de travail qu'elles nous ont relatées, un événement ou une situation déclenchant une réaction de leur part, qui agissait parfois de façon implicite, ou parfois explicite, et qui a été un élément à l'origine de la réalisation des apprentissages informels qui ont pu être retracés. Le déclencheur est parfois une « déstabilisation », parfois un « inconfort vécu », ou encore une « obligation perçue » qui fait agir.

Il semble bien que, selon les données, le processus d'apprentissage informel prenne son origine soit dans un événement ou une situation « externe » qui est vécue comme étant problématique et/ou urgente, soit dans l'action de quelqu'un d'autre, ou soit dans un besoin personnel. Ces conditions créent une certaine forme de déstabilisation ou d'inconfort, ou un besoin d'agir chez les participantes, ce qui les conduit à réagir

¹⁷⁵ À ces trois groupes s'est ajouté un groupe de « freins » à l'apprentissage informel, qui a été examiné seulement pour enrichir notre compréhension des déclencheurs, et qui nous renseigne sur les conditions qui rendent difficile leur action. Les freins suggèrent en effet certaines conditions qui peuvent bloquer un engagement dans l'apprentissage.

et à ajuster leurs stratégies habituelles, pour faire face ou traiter la situation vécue.

Nous présentons maintenant la deuxième catégorie générale qui a émergé des données, celle portant sur *les ressources mobilisées* par les participantes dans la réalisation en pratique de ce processus d'apprentissage informel.

5.3 Les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel en pratique et en milieu de travail

Avec cette deuxième grande catégorie conceptuelle (ou de premier niveau), nous abordons la réalisation comme telle, ou le cœur du processus d'apprentissage informel, tel qu'il s'est exprimé dans nos données. Et, dans cette réalisation, nous examinons les diverses ressources qui sont mobilisées par nos participantes. Cette catégorie 3 regroupe huit types de ressources mobilisées (les sous-catégories 3.1. à 3.8), qui comportent 387 codes rattachés à 799 « quotations ». C'est de loin la catégorie la plus importante, car elle nous parle du « comment » se réalise le processus d'apprentissage informel chez nos participantes dans leur contexte particulier, en abordant cette réalisation par le biais de la mobilisation de plusieurs ressources. Avec ce regroupement, on se demande : *Quelles sont les ressources (ou les moyens) qui sont mobilisées par les participantes pour réaliser des apprentissages informels et de quelle façon elles le sont ?* Par la suite, avec chacune des sous-catégories (3.1 à 3.8), on tente de répondre à cette question : *Que nous dit la mobilisation de cette ressource particulière sur l'apprentissage informel en pratique, réalisé par nos participantes dans le contexte examiné ?*

Parmi les ressources retracées, nous trouvons sept groupes spécifiques :

- 3.1 *des connaissances acquises en contexte structuré / formel d'apprentissage, par la formation au travail ou à l'école, qui sont importantes pour cette*

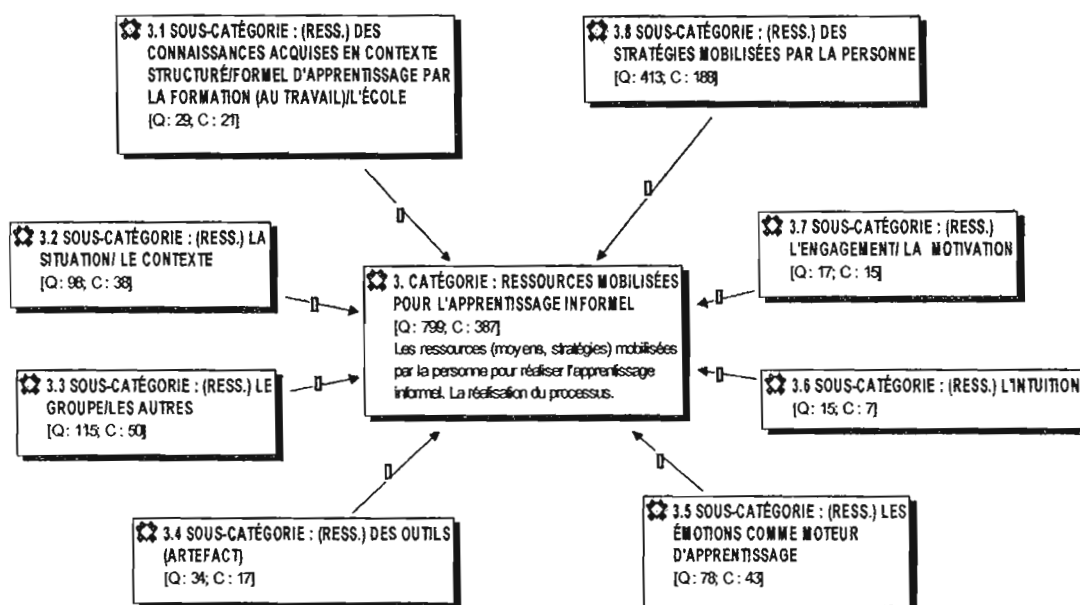
étude, pour examiner les incidences où des savoirs¹⁷⁶ scolaires ou de formation ont été réinvestis dans la pratique;

- 3.2 *la situation / le contexte*, renvoyant à l'aspect contextuel/situé de l'apprentissage informel en milieu de travail;
- 3.3 *le groupe/les autres*, renvoyant à l'aspect collectif de l'apprentissage informel;
- 3.4 *des outils (artefacts)*, qui sont mobilisés dans l'apprentissage informel;
- 3.5 *des émotions*, qui apparaissent ici comme un moteur de l'apprentissage informel;
- 3.6 *l'intuition de la personne*, mobilisée dans l'apprentissage informel;
- 3.7 *l'engagement / la motivation de la personne* mobilisée dans l'apprentissage informel;
- 3.8 *les stratégies mobilisées par la personne*, regroupant quatre types et que nous avons nommé des « ressources-stratégies » :
 - (3.8.1) *faire des liens ancien/nouveau (entre situations ou pratiques)*;
 - (3.8.2) *mettre en pratique/construire dans l'expérience*;
 - (3.8.3) *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*;
 - (3.8.4) *explicitement un savoir tacite*.

Il convient de souligner que, pour éclairer et comprendre *ce qui a émergé des données, dans les premières phases du codage et de l'analyse émergents*, le regard que nous avons porté sur la réalisation de l'apprentissage informel *au moment de l'organisation et de l'analyse plus élaborées des données*, adopte l'angle des ressources qui y sont mobilisées par la personne pour sa réalisation, avec *l'usage a posteriori dans l'organisation des données* du concept de ressources structurantes emprunté à Lave (1988) et Lave et Wenger (1991). Les phases avancées de l'analyse supposaient le rappel de *la lunette d'une perspective particulière*, fondée sur certains appuis théoriques précisés au chapitre 6 sur l'interprétation. La figure suivante donne la représentation du réseau de la catégorie 3.

¹⁷⁶ À noter que le terme *savoir* est pris ici dans un sens large, englobant non seulement les connaissances abordées dans ces contextes, mais aussi les habiletés et processus qu'on cherche à développer.

Figure 13 : Les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel (réseau de la catégorie 3)



Ces ressources mobilisées par nos participantes apparaissent très variées, et semblent à première vue relever autant du contexte que de la personne elle-même. Mais précisons avec Lave (1988a, b) que nous considérons que la personne en action fait aussi partie de la situation et du contexte « *externes* » où elle agit, tout comme les ressources « *internes* » dans lesquelles elle puise. Nous ne souhaitons donc pas nous appuyer dans notre analyse sur un clivage personne/environnement ou personne/expérience, car les deux termes apparaissent liés dans une relation dialectique.

Nous proposons ainsi que les ressources identifiées dans nos données résident toutes dans ce qu'on peut qualifier de *monde expérientiel de la personne-agissante* (Lave, 1988a), monde qui relève parfois davantage d'une expérience pouvant être qualifiée « d'interne » à elle (*émotions, intuition, engagement/motivation*), et parfois davantage d'une expérience qualifiée « d'externe » à elle (*le groupe/les autres*, et la médiation de son expérience via les *outils ou artefacts*). Mais encore, ce monde expérientiel

relève le plus souvent dans les données de la *jonction entre les différentes dimensions de l'expérience de la personne* (les connaissances acquises en contexte structuré, la situation/le contexte [dont fait partie la personne] et les stratégies *faire des liens ancien/nouveau, mettre en pratique/construire dans l'expérience, apprendre par soi-même/réfléchir sur son action, et expliciter un savoir tacite*).

5.3.1 Une première ressource mobilisée : des connaissances acquises en contexte structuré/formel d'apprentissage, par la formation (au travail)/l'école

Avec l'examen de cette première ressource identifiée dans les données, *connaissances acquises en contexte structuré ou formel d'apprentissage, par la formation (au travail)/l'école*, nous avons trouvé des incidences où des savoirs scolaires/de formation sont réinvestis par les acteurs, montrant leur possible contribution dans l'apprentissage informel, en pratique et en milieu de travail. Cette sous-catégorie 3.1 regroupe 21 codes rattachés à 29 segments de verbatim. Elle est reliée de près, comme nous le verrons, aux trois « ressources-stratégies » qui seront abordées plus loin : 3.8.1 *faire des liens ancien/nouveau (situation/pratique)* (qui réfère aussi à des *connaissances anciennes réinvesties*, mais qui pointe davantage au *processus*, plutôt qu'à l'*objet* [ou aux contenus abordés], dans le cas de 3.1); 3.8.2 *mettre en pratique/construire dans l'expérience*; et, dans une moindre mesure, à 3.8.3 *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*.

Les connaissances acquises à l'école ou en formation au travail ont bien semblé être utilisées par nos participantes, en situation de pratique, pour réaliser des apprentissages informels. Voici un premier extrait de verbatim pertinent pour cette catégorie et montrant le sens que nous y avons trouvé. À propos de sa situation déjà abordée dans ce qui précède, Sarah nous parle des techniques qu'elle a apprises en formation en milieu de travail, et qu'elle a utilisées pour donner une rétroaction à son employé candidat au poste de chef d'équipe. Ces techniques de communication sont bien des connaissances anciennes (acquises vraisemblablement en contexte structuré

de formation au travail) qu'elle a réinvesties dans sa pratique, mais en les « reconstruisant » (ou en se les réappropriant) pour les adapter à la situation :

« Sarah : [*En entrevue :*] Pour préciser quelles techniques j'ai utilisées, et si je les connaissais déjà : j'ai suivi des cours de « Leadership efficace », et ce serait exactement le genre de technique qu'on pourrait suivre dans une telle situation. Mais ce n'est pas mon genre, j'y vais plus avec mon instinct. Oui j'ai suivi certaines techniques (que je ne peux pas nommer comme ça) [*mais nous verrons qu'elle pourra mieux les identifier durant l'activité réflexive, après explicitation, et montrer comment elle les a reconstruites en situation*], mais je m'étais préparée à l'avance... j'ai vraiment employé le renforcement positif, l'écoute et l'empathie, oui, c'est sûr que je me suis servie de ça. Mais je suis plus allée avec ce que je pensais qu'il fallait que je dise, et je m'étais préparée. (Les techniques sont bonnes, mais il faut les adapter, et y aller avec chaque situation). ».

Dans la perspective d'un apprentissage réalisé de façon informelle en pratique, au travail et dans le contexte examiné, l'analyse montre que, pour nos participantes et comme le montre déjà Sarah dans l'extrait précédent, les connaissances anciennes sont rarement « réutilisées telles quelles » en situation, en ce sens qu'elles doivent être transformées et reconstruites dans la pratique, pour devenir significatives (et signifiantes) pour elles et utiles (et utilisables) dans un contexte donné.

Ceci suggère que la connaissance doit s'ancrer dans l'expérience et l'action de l'acteur, pour prendre un sens pour lui et être « intégrée » à sa pratique. Les données nous montrent que, le plus souvent, l'intégration des savoirs apparaît s'être réalisée *dans l'expérience*. Selon l'idée d'une nécessaire expérimentation retrouvée chez nos participantes, une connaissance acquise antérieurement doit être reprise par l'acteur en contexte réel, reconstruite en situation dans sa pratique quotidienne au travail, en fonction des exigences particulières que cette pratique impose. Une certaine « intégration des connaissances » semble donc se réaliser de façon privilégiée en situation, par l'expérimentation et la pratique.

C'est davantage Sarah qui a introduit la question des savoirs scolaires et de leur utilisation ou réinvestissement en milieu de travail, question qui semblait la

préoccuper plus que les autres. Avec l'extrait de son entrevue qui suit, on peut voir sa conviction (fondée sur sa pratique, nous le pensons) que c'est vraiment par l'expérience au travail qu'elle apprend, alors que l'école lui aurait donné *des bases générales et des stratégies* sur lesquelles elle peut s'appuyer pour l'action. Mais elle a l'impression d'utiliser très peu au travail ce qu'elle a appris à l'école, et elle affirme que c'est « trop théorique » pour s'en servir en pratique, point de vue qui sera encore discuté plus loin avec les propos de Lison :

« Sarah : (À l'école) j'ai appris à apprendre (...) ils nous apprennent vraiment la « grosse » base, et ensuite, c'est selon ce que tu fais comme métier, si tu vas t'en servir ou pas. (...) j'utilise ce que j'ai appris à l'école à 0%, ou à 1 ou 2 %, maximum. J'ai appris (dans ma formation en génie) à apprendre... à penser vite... à trouver des solutions rapides, ça c'est clair. C'est pas que je ne m'en rappelle pas, je les connais mes formules mathématiques, mais je n'ai jamais à m'en servir, c'est beaucoup trop théorique ! Ça aide à avoir une vision globale, un peu, mais on ne se sert pas de la théorie (au travail). (...) C'est terrible de tomber des nues comme ça (quand tu arrives au travail). Tu penses en sortant (de l'école) que tu sais tout, que ça va bien aller. Mais tu ne sais rien. (...) [*Parlant ici de la formation reçue en entreprise et du coaching :*] C'est [l'entreprise] qui nous a (à) tous montré, par la formation reçue, le leadership qu'on réussit à avoir (...). Ils ne nous donnent pas vraiment d'outils, mais ils nous forment et ils nous guident. (...) Mais ils ne m'ont pas donné d'outils comme tel, je l'ai appris par moi-même, avec les conseils... mais ce ne sont pas des conseils, c'est plutôt des « guides ». »

Cette idée « d'apprendre à apprendre » à l'école s'est bien retrouvée dans le discours de Sarah, le plus souvent à propos d'apprendre en pratique et par l'expérience. *De façon générale dans son discours* (incluant dans ces extraits), ce qu'elle estime avoir retiré de plus valable de sa formation scolaire, c'est « apprendre le global/le général », « apprendre à être organisés dans nos pensées » (comme dans l'extrait qui suit), mais aussi « apprendre la grosse base » ou se faire une vision globale, « apprendre à résoudre des problèmes plus vite », et apprendre plus rapidement (avec l'expérience, comme on le verra) :

« [*Durant l'activité réflexive :*] Sarah : Et ça s'est fait assez facilement (l'apprentissage pour créer mon fichier), parce qu'on est des personnes

organisées étant ingénieurs, comme je disais (en entrevue), ils ne nous montrent pas plein de techniques, ils ne nous les montrent pas à l'école, c'est plus qu'ils nous apprennent à être organisés dans nos pensées, ça (cet outil) c'était très facile à faire. ».

Sarah relie aussi, et davantage, le développement de ces habiletés (une capacité se rapprochant « d'apprendre à apprendre ») à l'apprentissage réalisé en pratique au travail, et au développement progressif et de plus en plus efficace de sa capacité d'apprendre dans ce contexte : cela lui permet (comme pour Lison) d'être « capable de faire des liens », d'être « capable d'apprendre plus vite et mieux avec l'expérience ». Il s'agit donc, semble-t-il, d'une capacité d'apprendre qui se développe surtout en pratique – et qui change de nature ou de forme avec l'expérience grandissante. Cette capacité pourrait d'après Sarah prendre son origine dans l'apprentissage en contexte structuré, qui contribuerait à la développer. Cette idée sera encore examinée avec la ressource-stratégie 3.8.1 *faire des liens ancien/nouveau*.

Cependant, si Sarah fait explicitement ce lien entre école et expérience au travail, ce n'est pas le cas de toutes les participantes. Les deux autres soutiennent seulement que c'est de façon privilégiée *par la pratique et l'expérience* qu'on apprend dans le contexte du travail. C'est ainsi que Lison a pour sa part introduit la question de l'importance de la mise en pratique pour l'apprentissage :

« [Durant l'activité réflexive :] Lison : C'est effrayant, toutes les expériences qu'on vit, on apprend tout le temps (au travail et dans la vie). Sarah : Oui. Lison : Mais il faut les vivre, c'est ça l'affaire. (...) [Parlant de la formation structurée au travail, qui parfois ne permet pas d'apprendre vraiment :] Ça n'a comme pas passé de la théorie à la pratique. Il y a comme un « switch » qui ne se fait pas. (...) Tant qu'il [le coordonnateur] n'a pas vécu l'expérience (de ces techniques), il ne voit pas le côté positif, et ça reste cognitif, pas vécu. ».

Elle semble indiquer que, si elles ne sont pas expérimentées ou mises en pratique, les

connaissances acquises en contexte structuré demeurent « théoriques »¹⁷⁷ ou abstraites, et ne sont pas utilisées dans la pratique quotidienne. Ce qui peut montrer que, dans la pratique, la nécessité de s'adapter à la situation fait que les connaissances sont réinvesties et reconstruites, pour être intégrées par la personne dans ses stratégies d'action habituelles. Les exigences particulières de chaque situation, comme la perception qu'en a la personne en activité, donnent leur sens aux connaissances, permettent leur reconstruction et les rendent utilisables dans l'action. On trouve dans le verbatim *de nombreux segments* indiquant ce nécessaire réinvestissement dans la pratique des savoirs anciens, et une conviction visible dans le discours que *c'est par l'expérience qu'on apprend vraiment* ce dont on a besoin pour s'adapter aux contextes rencontrés « dans la vraie vie », et en milieu de travail.

À partir de ce que les participantes ont verbalisé durant les activités de la recherche, on peut identifier des éléments ou conditions pour que, selon elles, *ce qui est appris à l'école soit réinvesti et utilisé en pratique* : il en ressort d'abord l'idée d'une *nécessaire réappropriation, en contexte et par une mise en pratique, des savoirs acquis* (en contexte structuré ou non-structuré), et ensuite celle d'une *reconstruction, et donc d'une transformation en situation de ce qui était acquis*, une fois en situation de l'utiliser, et pour qu'il soit vraiment utilisable (les catégories des ressources-stratégies 3.8.1, 3.8.2 et 3.8.3 qui suivent viendront aussi soutenir ceci). On voit ressortir dans ce qui précède l'idée selon laquelle *un apprentissage est contextuel et situé*. Lison vient renforcer ce point de vue, en disant que « tant que ça reste théorique, c'est seulement « appris », ça reste dans la tête, mais ce n'est pas intégré, ce n'est pas expérimenté »; Julie a aussi approuvé les propos allant dans ce sens durant les échanges.

¹⁷⁷ Ce que nous entendons par connaissance « théorique » devra être précisé au chapitre 6 sur l'interprétation. L'emploi de ce terme dans ce chapitre d'analyse recouvre le sens qui lui est donné par les participantes, à savoir le contraire d'une connaissance « pratique », quelque-chose qui est « dans la tête », ou « dans l'abstrait » et qui n'est pas investi ou utilisé dans leur pratique au travail.

Nous voyons ressortir de l'analyse que les participantes ne se servent pas telle quelle, dans la pratique au travail, de la « théorie » apprise à l'école. Des connaissances/habiletés développées en contexte structuré semblent bien être réinvesties pour réaliser des apprentissages informels, mais il y a une indication chez elles qu'il faut toujours les restructurer en situation de travail : ces connaissances ne sont « pas d'emblée disponibles », elles ne sont « pas utiles » tant qu'elles n'ont pas été réintégrées dans et par l'expérience, pour traiter les situations rencontrées. Les données pointent ainsi vers un nécessaire ancrage de l'apprentissage informel dans la situation et dans la pratique. Par ailleurs, l'aspect qui vient d'être traité déborde des simples connaissances anciennes réinvesties, il concerne aussi les stratégies d'apprentissage qui sont mises en place par les participantes, et nous y reviendrons encore avec les *ressources-stratégies* (sections 3.8.1 à 3.8.4).

5.3.2 Une deuxième ressource mobilisée : la situation / le contexte

Dans le dernier réseau présenté, on note que cette sous-catégorie 3.2 est assez importante, en regroupant 38 codes rattachés à 98 segments de verbatim. La situation et le contexte sont apparus comme des ressources qui sont mobilisées par les participantes pour l'apprentissage informel et qui prennent un rôle structurant de ce dernier.

L'impact important du contexte sur les apprentissages des participantes en milieu de travail, comme l'évaluation qu'elles font de son caractère particulier et toujours changeant, ressort clairement des données examinées. Ceci est le plus souvent exprimé de façon explicite par les participantes, comme vont l'indiquer les extraits qui suivent. Notons que nous ne distinguons pas la situation du contexte dans cette catégorisation émergente et pour l'analyse de premier niveau, car ils ne sont pas distingués dans le discours des participantes.

Dans le premier extrait avec Sarah (avec des segments tirés de son entrevue et de

l'activité réflexive), dans cette situation où elle s'est développée des outils pour pouvoir mieux répondre aux questions fréquentes de son patron, elle montre très clairement le rôle joué par la situation/le contexte sur sa pratique en milieu de travail :

« Sarah : J'ai appris ce qu'il faut faire pour ne pas que ça arrive 2-3 fois comme ça. Je me donnerais des outils pour pouvoir répondre à ce que je présume qui est attendu de moi. Mais ces informations ne sont pas déterminées d'avance, cela varie selon les départements, et selon la situation que tu es en train de vivre. (...) J'ai vécu une situation semblable à celle-ci dans le passé, oui, mais comme ce n'était pas le même type de contexte, je ne pouvais pas arriver à la même solution. (...) Chaque coordonnateur [*travaillant dans différents départements*] adapte ses outils, ça va vraiment avec comment il fonctionne, sa méthode de travail. J'ai créé ma (propre) méthode de travail, et j'ai appris à la faire dans ces secteurs là. Mais si je change de secteur, je garde à peu près le même genre de méthode, mais ça va vraiment avec le genre de problèmes que tu rencontres à chaque endroit. Si ce sont des problèmes différents, il faut changer nos méthodes. (...) Mais ce n'est pas toujours reproductible (la technique utilisée). Par exemple, d'une entreprise à l'autre, on ne peut pas reproduire un « système de [*contrôle de la*] qualité » tel quel. C'est juste qu'il faille se réadapter, mais tu as au moins un bagage auquel se référer, mais tu ne « reproduis » pas, et si tu essaies de reproduire, c'est là que tu vas te « planter ». ».

On voit qu'elle adapte ses outils et méthodes selon la situation, et qu'elle s'inspire de ce qu'elle a développé dans une situation, pour réaliser cette adaptation dans une nouvelle situation. Cette idée d'adaptation des stratégies en fonction du contexte ou de la situation se retrouve aussi avec Lison, dans les extraits regroupés qui suivent, avec sa situation de demande pressante à ses employés et de communication difficile, et au sujet de prendre le temps de s'écouter elle-même et d'écouter les autres :

« Lison : [*Durant l'activité réflexive :*] Parce que je le sentais au début que je dérangerais, et puis j'étais pressée. J'aurais dû respecter ça. Et le contexte se prêtait à ça, car cela s'est passé dans notre petit local (bureau des formateurs), et j'aurais pu le faire. Mais peut-être que, des fois, je vais être en situation d'urgence, et que je n'aurai pas le choix d'aller. Mais là peut-être prendre une autre approche avec eux-mêmes. (...) [*En entrevue :*] Ça c'est un apprentissage de tous les jours, et je trouve ça bien difficile, de prendre le temps d'écouter une personne. Et, pourtant, dans une « situation d'aide », je vais le faire (comme en relations de travail ou en recrutement) [*qui était son ancien contexte de travail*]

en ressources humaines]. Je ne sais pas c'est quoi la différence, je vais peut-être l'apprendre en en parlant avec toi... Quelqu'un qui a « besoin d'aide » vient me voir, et là, j'arrête tout. Je suis à l'écoute. Et je le fais presque à tous les jours. Mais dans une (autre) situation, les réunions, je ne sais pas c'est quoi la différence. »

Dans ce cas, Lison montre l'importance du contexte en se questionnant sur sa difficulté à adapter ses habiletés déjà acquises dans un contexte différent, à savoir son nouveau poste de coordonnatrice au Service de formation dans une « situation d'aide ». Voici un autre extrait tiré cette fois de l'entrevue, à propos de la même situation de communication difficile, où elle parle de sa difficulté à superviser des gens dans ce nouveau contexte (au service de formation), alors qu'elle le faisait déjà dans un autre contexte (aux ressources humaines); ce qui montre entre autre que, pour elle, la pratique ne peut jamais être exactement la même d'un contexte à l'autre :

« Lison : Et, en même temps, ça se fait dans un contexte que je ne connais pas, (le service de) la formation. Si je supervisais des gens qui travaillent en avantages sociaux (son ancien emploi), il y aurait une grosse partie que je n'aurais pas à apprendre, je leur montre, je les enlène, alors je serais à l'aise dans cette situation. J'aurais juste à apprendre à « faire de la supervision ». Présentement, j'ai à apprendre à *faire de la supervision* dans un *contexte de formation*, et je trouve que c'est un double défi. ».

En puisant à la cognition située (Lave, 1988a) pour éclairer les données, on peut déjà suggérer avec ce qui précède que la situation / le contexte constituent au premier plan un *terrain d'opportunités situées* qui structure la pratique de l'acteur, en lui imposant ses exigences particulières, mais que l'acteur reconstruit pour lui-même par son activité. Si en effet l'acteur fait aussi partie de la situation (avec ses dispositions et habiletés personnelles, ses perceptions, etc.), il la modèle et la transforme tout autant qu'il est transformé par elle, dans une relation qui apparaît comme étant dialectique. Selon le discours des participantes, à travers tout le verbatim que nous avons examiné et de façon très marquée, il n'y a jamais deux situations « pareilles », et une stratégie ou un outil peuvent fonctionner dans une situation, et fonctionner moins ou pas du tout dans une autre.

On peut résumer le sens de cette catégorie 3.2 en disant que les diverses composantes de la situation/du contexte des participantes (les problèmes rencontrés, les éléments au caractère familier ou étranger, les personnes y agissant, les outils qui y sont disponibles, les opportunités qui s'y présentent, etc.), imposent diverses contraintes à leur pratique et leur servent de ressources pour l'ajuster ou la reconstruire. Dans la pratique, les participantes sont en interaction avec leur situation ou contexte, et en font un examen en cours d'action, pour y adopter les stratégies appropriées : par exemple, y repérer ce qui est familier et ce qui est nouveau par rapport à leur expérience passée, faire des liens entre la situation nouvelle et d'anciennes situations, identifier et soupeser les ressources qui sont utilisables pour elles à ce moment, examiner leurs stratégies habituelles et évaluer leur adaptation nécessaire dans la situation particulière, prendre une décision en regard de ce qui pourra être efficace, et reconstruire une façon d'agir adaptée.

L'aspect situé de l'apprentissage s'exprime, et de façon marquée, dans la mobilisation de cette ressource, par l'interaction dialectique de la personne en action avec la situation et le contexte, sur le terrain d'opportunités situées¹⁷⁸.

5.3.3 Une troisième ressource mobilisée : le groupe / les autres

Cette troisième sous-catégorie de ressources, 3.3 *le groupe/les autres*, s'est exprimée encore plus souvent dans les données que ne l'a fait la précédente, avec 50 codes et 115 segments de verbatim rattachés. Nous l'avons nommée *le groupe/les autres* pour rester le plus près possible du sens que donnent les acteurs à cette ressource dans les données.

¹⁷⁸ Rappelons que les concepts de situation et de contexte, d'après Lave (1988a), font tous deux partie de ce *terrain d'opportunités situées* où se joue l'action, mais que la situation est plus près de l'acteur que ne l'est pour lui le contexte plus global, ce qui la rend davantage « malléable » (reconstructible) et personnelle pour lui. *L'aspect situé* de l'apprentissage et la relation dialectique qu'entretient la personne avec son activité et les « niveaux de contexte » seront repris au chapitre 6 de la thèse.

Cette dimension « collective » semble entrer en jeu de façon notable dans l'apprentissage informel des participantes. L'analyse indique en effet que des ressources exprimant *l'aspect collectif de l'apprentissage* sont mobilisées, ressources qui peuvent prendre autant la forme d'un « autre » (un confrère, un patron, un employé...), que celle d'un « groupe » auquel l'acteur est associé dans son milieu de travail (le groupe élargi des coordonnateurs, par exemple). Comme les autres ressources, celle-ci joue donc un rôle structurant pour l'apprentissage informel. Nous allons examiner son rôle spécifique dans l'apprentissage informel de nos participantes.

Les réseaux de catégories qui ont précédé et ceux à venir montrent que l'apprentissage informel présentait une dimension collective, à la fois en mobilisant la ressource *le groupe/les autres*, mais aussi en se *manifestant* dans nos données par une *pratique qui peut prendre une dimension partagée* (voir également la catégorie 4, section 5.4.5). L'analyse de la ressource *le groupe/les autres* montre qu'apprendre se fait parfois de façon individuelle, et parfois de façon collective avec les autres, mais encore se fait-il sous ce dernier registre de différentes manières. Il se fait d'abord *à travers le soutien apporté par le groupe ou par un collègue dans le développement d'une pratique*. C'est ce que Sarah nous montre dans le premier extrait qui suit :

« Sarah : [En entrevue :] Moi toute seule, je peux penser que c'est correct ce que j'ai fait, je vais me dire que oui j'ai appris là-dedans, mais j'ai de la difficulté à l'expliciter, et à en sortir ce qui est bon, ce que j'ai appris. Mais quand quelqu'un me donne un feed-back sur ce que j'ai fait (positif ou négatif), je trouve que ça me force à grandir (et à m'améliorer). (...) Par exemple, avec ma (conseillère) Rh qui connaît ça les ressources humaines, je lui demande après une entrevue comment elle trouve que je me suis débrouillée, ex. « quand j'ai dit ça, j'ai senti un malaise, qu'est-ce que tu en penses, etc. ». Et j'apprends avec ce qu'elle me dit, et j'apprends à chaque fois que je fais une entrevue. »

Dans l'extrait suivant, Lison montre encore que les autres (dans ce cas des fournisseurs de services de formation avec leurs « idées ») lui ont servi de ressources pour apprendre :

« Lison : [En entrevue :] Mais, un moment donné, j'en ai rencontré 1 puis 2

(fournisseurs de services de formation), et je me suis dit qu'ils me donnaient plein d'idées, ils me permettent de penser à plein de choses, quand je les rencontre, je prends des notes de penser à envoyer telle affaire, ou d'utiliser telle technique... ça génère beaucoup d'idées de rencontrer ces fournisseurs là. Et des fois, aussi, ils mentionnent des choses qui se font ailleurs, et je me sens comme une grosse éponge. Je suis vraiment à ramasser de l'information. ».

Dans un troisième extrait, tiré de son entrevue, on voit que Julie se sert des suggestions de son stagiaire pour enrichir ses propres idées, et ainsi améliorer le manuel d'instructions qu'elle va développer, pour la préparation des rapports de performance qualité de l'usine : « Julie : Avec un stagiaire, je me suis dit que lui il pouvait apprendre des choses avec ça. Et, en plus, il peut me suggérer des choses pour le raffiner et le rendre encore plus rapide, mon système. ».

Et, dans l'extrait suivant, à propos de ce qu'elle apprend par un projet d'entraide qu'elle a démarré avec les autres départements, on peut voir qu'apprendre avec les autres se fait cette fois pour Julie *par l'observation des pratiques des autres, et par un guidage ou coaching* des collègues ou des employés :

« J : Trouves-tu que ça t'aide dans ton propre travail de mieux connaître les autres secteurs? Julie : C'est sûr! (...) Moi, je ne sais pas c'est quoi une [pièce] carrée. Je n'en ai jamais vue une. Alors, en allant sur le plancher, ça me permet de comprendre (de visu ces choses là), comment ça marche, etc. Et je me souviens que, ce vendredi là, M m'a dit « va chercher l'inspecteur, j'ai besoin qu'il me fasse un « NCP tag » [étiquette de non-conformité] ». Je suis à la Qualité, et je ne savais pas comment faire un NCP tag! Ça n'a pas de bon sens. Je suis allée chercher mon inspecteur, et lui ai dit (là, méchante leçon d'humilité!) : « j'aimerais ça que tu me montres comment faire un NCP tag. ». Ça ne fait pas partie de mes tâches, mais c'est celle de mes employés dans mon département. Maintenant, je sais comment ça se fait. ».

C'est parfois *par la discussion et l'échange* que le groupe sert de ressource pour développer une nouvelle pratique au travail, ou pour trouver une solution à un problème, en apportant différentes idées sur lesquelles construire, et en contribuant alors au développement collectif d'une pratique :

« Sarah : [*En entrevue* :] Moi, et c'est très personnel, si j'ai un problème

comme hier avec les [pièces], je dois prendre une décision. J'ai examiné d'abord les données du problème, et j'en ai parlé (avec mon groupe d'employés de cette section) et, ensemble, on est arrivé à « ce serait mieux si on faisait telle chose ». (...) À discuter avec les autres, on se rend compte d'un paquet de choses auxquelles on n'avait pas pensé. (...) j'aime mieux discuter jusqu'à ce que tout le monde ait dit son point de vue, et là tu tranches. »

Pour Lison, le rôle de cette ressource du groupe apparaît plus rarement dans les données. Cela pourrait être causé par la nature plus « solitaire » de son travail. Mais le rôle du groupe a semblé aussi plus difficile à expliciter pour elle, comme en témoigne cet extrait à propos de la mise en place d'une méthode de formation novatrice « en ligne ». Nous avons dû la questionner plus avant en entrevue, pour qu'elle exprime finalement que cette solution avait bien été développée *collectivement et en groupe* :

« (...) J: (Mais) comment es-tu arrivée à choisir cette approche là? Le fournisseur l'a suggérée? Lison : Non. On avait déjà des idées. J: De qui s'agit-il? Lison : Le directeur du service de maintenance, la coordonnatrice du projet des robots, le coordonnateur de la maintenance de ce secteur, et moi-même. [Il s'agit d'une équipe ponctuelle, formée pour tenter de trouver la meilleure façon de répondre au besoin de formation dont il est question ici.] On voulait que les gens puissent avoir accès à cette formation n'importe quand, même (quand ils recevaient un appel) en urgence, qu'ils puissent retrouver facilement (l'information), par chapitres si tu veux. Même si c'est une journée de formation (structurée), on va découper ça en chapitres, on va l'organiser de façon interactive (par exemple avec power point), s'il y a tel type de problème, tu cliques sur tel bouton (pour accéder au contenu pertinent), avec vidéo, etc. Ça sera ensuite comme de l'auto-formation. ».

On voit que l'idée d'élaborer une formation interactive et « en ligne » a été développée en équipe. Nous verrons à la catégorie 4.5 que cela a donné lieu à une nouvelle pratique de « conception de la formation » pour l'entreprise, qui sera reprise et « partagée » par l'ensemble du groupe du Service de formation.

Et, finalement, nous avons identifié dans les données qu'apprendre avec les autres *se fait aussi par le partage des pratiques en groupe, et leur comparaison avec ses pratiques personnelles*, comme c'était le cas avec le premier extrait présenté de Sarah

plus tôt dans cette section. D'autres exemples de ceci seront apportés plus loin.

Nous pouvons donc dire qu'une *dialectique d'échange entre les membres d'un groupe* dans la construction des pratiques et pour réaliser des apprentissages ressort des données examinées. Dans ce contexte particulier de travail, l'entraide et le partage entre les gens sont rendus nécessaires, d'abord pour s'adapter aux contraintes des situations (alors que la collaboration est parfois une question de « survie » dans ce milieu). Ils sont ensuite nécessaires pour permettre le développement et le partage des « bonnes pratiques », ou pratiques éprouvées sur le terrain, afin que la « bonne idée » de l'un puisse profiter aux autres.

Par ailleurs et de façon plus spécifique, nous avons vu dans le discours des participantes, en entrevue et durant l'activité réflexive en groupe, l'importance accordée aux « autres » (collègues, employés, supérieurs, fournisseurs, etc.) dont il faut tenir compte dans les stratégies mises en place au travail, ainsi que l'importance accordée aux échanges et au travail d'équipe dans le travail quotidien : ils sont valorisés comme une approche ou un mode d'action « bon et profitable », qui est souhaitable en milieu de travail, et qui vient souvent nourrir leur pratique individuelle, mais avec des variantes toutefois selon les participantes. C'est beaucoup le cas pour Sarah, où c'est très marqué dans sa volonté exprimée plus tôt de « consulter l'équipe, chercher toutes les options et les idées, avant de décider comment résoudre un problème », et dans l'extrait qui suit avec son affirmation « d'apprendre mieux en groupe et avec les autres »¹⁷⁹ :

« Sarah : [*En entrevue* :] Quand j'étais à l'école, j'avais beaucoup de difficulté à étudier toute seule. Quand j'étais en groupe, ça allait super bien. Ce n'est pas

¹⁷⁹ La préférence pour un apprentissage en groupe ne suggère pas que l'acteur n'apprend pas de façon autonome ou « auto-initiée » (voir la catégorie 3.8.3). Nous distinguerons aussi plus loin, avec l'interprétation des *modes d'entrée différenciés dans l'apprentissage*, les modes *préférer apprendre seul* ou *préférer apprendre en groupe*.

une motivation seulement personnelle, j'avais l'impression que ça rentrait plus en discutant ensemble. (...) J'apprenais plus rapidement. (...) Oui, moi c'est d'en discuter (du problème, pour pouvoir y réfléchir en groupe). Avec le test de « ADO » [*outil d'évaluation des aptitudes au travail*] qu'on a fait ici, mon degré d'extraversion était environ de 8/10. Je suis tournée vers les autres, et j'ai besoin des autres et de ce qu'ils vont me donner pour agir, plutôt que de me concentrer sur moi-même. . ».

Pour sa part, Julie montre souvent dans son discours qu'elle valorise le « collaborer, travailler ensemble et s'entraider ». Ainsi, dans l'une des situations racontées, Julie a pris l'initiative de consacrer, pendant une période, une journée par semaine pour assister les coordonnateurs des départements de production, qui vivaient à ce moment une situation particulièrement difficile, ce qui lui a aussi permis de comprendre mieux les pratiques des autres départements. Elle a également propagé ce nouveau mode de travail (ou d'entraide) auprès de ses collègues du département de qualité. Dans l'extrait qui suit, l'une de ses métaphores est très parlante à propos de l'entraide :

« Julie : [*En entrevue :*] Si je regarde ce que j'ai appris, j'ai appris à déléguer... une métaphore, j'en fais plein tout le temps, c'est ça le pire. Surtout que je prône le travail d'équipe, tu sais dans ce projet là j'ai impliqué les stagiaires, je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient, car c'est eux qui devront le faire durant mes vacances... Ah! Une que je dis tout le temps! « Passe-moi la puck, j'vas en compter des buts ». ».

Mais le travail en groupe, ou la mobilisation de la ressource du groupe, est beaucoup moins marquée chez Lison, qui a comme nous l'avons dit un travail plus solitaire aux Ressources humaines et qui donne à penser qu'elle préfère apprendre seule. Mais Lison, même si elle y fait peu référence explicitement, nous a semblé retirer des bénéfices et apprendre des choses dans ses interaction avec ses collègues, ses employés et les fournisseurs qui lui rendent visite (selon ses 3 situations racontées). La préférence de Lison semble cependant rester pour une pratique et un apprentissage en solitaire. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

- *À propos d'apprendre de façon informelle en utilisant la ressource du groupe, par une activité réflexive : une première incursion sur l'effet du dispositif de la*

recherche

Nous avons indiqué qu'apprendre avec les autres se fait aussi en observant, ou partageant, ou comparant ses stratégies et façons de faire avec celles des autres, par exemple pendant un échange sur la pratique. C'est ce qui apparaît s'être déroulé durant l'activité réflexive en groupe durant cette étude. Nous souhaitons souligner ici que cet apport du groupe dans l'apprentissage a pu être observé *durant l'activité réflexive*, qui était *partie de notre dispositif de recherche*. Nous pensons que c'est là la manifestation d'apprentissages informels nouveaux réalisés durant cette activité « en temps réel », pourrait-on dire, alors que les interactions à propos de leurs situations déjà racontées en entrevue se déroulaient, sous nos oreilles attentives. Le soutien du groupe comme possible ressource pour ces apprentissages semble s'être alors exprimé de deux façons : d'abord, par le « soutien empathique » et les interventions « facilitantes » des autres durant les échanges qui s'y sont déroulés (des stratégies possiblement « apprises » à partir de notre propre pratique d'intervieweuse, durant l'entrevue individuelle, et nous y reviendrons), et chacune a pu en profiter dans son explicitation et sa réflexion sur sa pratique et ses stratégies; ensuite, en profitant du partage de l'expérience d'autrui, pour comparer sa propre expérience à celle des autres, ce qui apportait une occasion de réflexion et un enrichissement, à réinvestir dans sa propre pratique, ou pas. L'explicitation des pratiques peut alors avoir joué un rôle important pour des *apprentissages réalisés durant la recherche*. Nous en restons là pour l'instant, mais nous reviendrons sur cet aspect des apprentissages réalisés durant la recherche, qu'il sera important de recadrer, avec la catégorie 3.8.4 *explicitier un savoir tacite*.

En conclusion sur l'analyse de cette ressource, réitérons l'importance du groupe ou des autres dans les données, en tant que l'une des ressources mobilisées par les participantes pour réaliser des apprentissages informels, en contexte de travail. Il y a eu, durant les situations racontées et pendant la collecte, une dialectique d'échange entre les personnes dans la construction des pratiques. Cette ressource peut prendre la

forme d'un soutien apporté à la personne par un groupe ou un collègue dans le développement de sa pratique, ou celle du partage des idées en groupe ou de l'échange avec d'autres personnes pour enrichir ses propres idées. Elle peut aussi prendre la forme de la construction de solutions novatrices en équipe, ou encore celle de l'observation des pratiques des autres ou des échanges sur la pratique, qui viennent encore alimenter le développement de nouvelles façons de faire. Nous présentons maintenant la quatrième ressource mobilisée pour l'apprentissage.

5.3.4 Une quatrième ressource mobilisée : des outils (artefacts)

Les divers outils ou artefacts disponibles dans leur environnement sont le quatrième type de ressource mobilisée par les participantes, qui apparaissent contribuer au processus d'apprentissage informel, par l'usage qu'elles en font en contexte de travail. Il s'agit de la sous-catégorie 3.4, qui regroupe 17 codes et 34 segments de verbatim. Il faut noter que cette catégorie ne comporte pas beaucoup de codes, mais nous croyons que cela peut se justifier ainsi : comme la plupart de nos participantes sont des coordonnatrices et qu'elles font un travail de gestion, les *artefacts matériels* utilisés ne sont pas nombreux. Si elles avaient occupé un poste davantage technique ou un poste d'assemblage, elles auraient eu à utiliser beaucoup plus d'outils matériels différents dans l'exécution de leurs tâches, et la mobilisation d'outils davantage « matériels » serait apparue plus évidente dans les données. Dans leur travail particulier, il est apparu que leurs « outils » les plus importants sont leurs ressources personnelles (connaissances et pratiques antérieures), les autres (collègues, employés, supérieurs), les relations interpersonnelles, la communication, etc. Dans les situations racontées, leurs artefacts sont apparus être davantage d'ordre relationnel, dirions-nous.

Mais les données ont montré qu'elles utilisent aussi des outils matériels comme ressources dans l'apprentissage informel, et en voici quelques incidences retracées dans le verbatim. Pour Sarah, il y a les relevés informatiques des données de production importantes pour la journée, qu'elle utilise chaque jour et qu'elle porte

toujours avec elle « sur le plancher ». C'est à partir de la base de données de l'entreprise, et en utilisant un logiciel informatique, qu'elle a pu apprendre à « toujours avoir les réponses » requises et à « être organisée », en se créant un outil bien adapté à ses besoins, qu'elle met à jour chaque matin. Pour Lison, ce peut être une banque (papier ou informatique) de fournisseurs de services de formation, ou le réseau informatique intranet de l'entreprise qu'elle utilise quotidiennement, ou encore les références et informations qu'elle glane constamment (en « farfouillant partout »), pour développer les pratiques de formation dans son nouveau poste. Et pour Julie, qui utilise davantage d'outils matériels dans son travail de supervision du contrôle de la qualité, elle a recours à un outil informatisé qui fait la collecte de toutes les informations issues des différents tests de qualité dans l'usine, et un logiciel informatique qu'elle a dû apprendre à mieux utiliser, pour développer un manuel d'instructions servant à produire les rapports de performance qualité à la direction de l'usine.

Dans tous ces cas, les outils sont utilisés – mobilisés, reconstruits, transformés – pour la construction des pratiques dans les situations racontées. De façon inhérente à sa nature et à sa fonction (à son design et à ses potentialités, dirions-nous), l'outil apparaît affecter la pratique de la personne, en lui imposant des contraintes et des limites, comme en facilitant et en balisant son action : l'artefact *médialise* l'apprentissage. Ce qui précède sera davantage exploré avec l'interprétation.

Un exemple de l'impact de l'outil sur la pratique et l'apprentissage serait, dans le cas de Julie, que l'outil informatisé faisant la collecte des informations de qualité (une base de données) a balisé sa pratique de plusieurs façons : notamment en lui imposant (par son design particulier) de réaliser chaque jour des opérations multiples et complexes, pour arriver à regrouper les informations essentielles à ses rapports; ensuite en la forçant, pour arriver à déléguer cette tâche, à simplifier et améliorer l'outil (en décomposant/reconstruisant son processus d'utilisation), et à en développer un nouveau qui pourrait compenser pour les faiblesses du premier. Ses apprentissages réalisés étaient en ce cas grandement affectés par les potentialités de cet outil informatique.

Nous passons maintenant à l'examen de la cinquième ressource mobilisée.

5.3.5 Une cinquième ressource mobilisée : les émotions

Cette sous-catégorie *3.5 les émotions* est la cinquième et assez importante ressource mobilisée qui a été identifiée dans les données, avec 43 codes et 78 segments codés. Elle relève de la personne même, dirions-nous, et est reliée de près aux catégories *3.6 l'intuition* et *3.7 l'engagement/la motivation* qui vont suivre. Avec ces trois catégories (3.5, 3.6 et 3.7), nous abordons la dimension de la « personne entière en activité », qui agit en relation avec le contexte en utilisant ses connaissances et stratégies cognitives, mais aussi ses émotions, ce qui s'est exprimé dans les données comme son « intuition », ses valeurs et son engagement personnel ou sa motivation. Il est certain que tous ces aspects sont autant de facteurs d'influence dans le vécu de la personne, qui toutes entrent en jeu dans son rapport au monde.¹⁸⁰ Dans cette catégorie, nous examinons particulièrement les émotions comme facteur d'influence sur l'apprentissage informel.

Les *émotions* sont apparues très tôt au début du codage et de l'analyse, et elles se sont rapidement partagées en deux groupes distincts, en regard de leur fonction examinée pour l'apprentissage informel : elles sont apparues être de l'ordre des *ressources mobilisées*, et elles agissent alors comme des *moteurs de l'apprentissage informel* (cette catégorie 3.5); elles sont également apparues comme des effets ou *manifestations de l'apprentissage informel*, lorsqu'elles semblent constituer la *composante affective* de la pratique issue de l'apprentissage (la sous-catégorie 4.6, la « composante affective » de la pratique). Par ailleurs, il a été indiqué précédemment qu'on retrouve aussi les émotions « en filigrane » et de façon implicite, dans certaines

¹⁸⁰ Il faut souligner qu'il ne s'agit pas ici d'équivalences conceptuelles entre ces termes. Le codage ouvert réalisé a relevé ces expressions utilisées par les participantes, qui apparaissent comme des termes « équivalents » ou proches pour elles.

catégories de *déclencheurs* comportant souvent une composante émotionnelle (surtout avec la *déstabilisation* [2.1], et la *motivation personnelle* [2.3]).

Ces émotions, qui occupent une place importante dans les données, peuvent-elles être considérées comme un facteur d'influence important dans le processus d'apprentissage informel ? Les données nous donnent à penser que c'est souvent le cas et qu'il faut examiner cet « aspect affectif » du processus.¹⁸¹ Il fut très présent dans le discours de toutes les participantes (souvent sous une forme négative, dans le cas de Lison), alors que l'émotion accompagnait la plupart du temps le rappel des situations, et l'évaluation qu'elles en faisaient. Elle semble être intimement rattachée aux décisions et aux stratégies des personnes qui ont participé à notre étude, et avoir souvent alimenté leur motivation à agir, en s'exprimant par exemple dans leur idéal, leurs valeurs personnelles (catégorie 3.7 *l'engagement/la motivation*), etc.

Ainsi, dans l'entrevue de Sarah, les émotions ont d'emblée occupé une grande place et semblaient toujours faire partie de ses choix et de ses réflexions. Dans ce premier extrait, elle nous parle de l'aspect émotif entourant sa décision de donner une rétroaction à son employé :

« Sarah : c'était triste que j'aie entendu du négatif de lui [*le candidat au poste de chef d'équipe*]. Je trouve ça plate de ne pas prendre quelqu'un parce que tu te fies à ce que tu entends. (...) J'essaie beaucoup d'être proche de ces personnes là (les employés de la production), pour ne pas avoir l'air du petit-grand-boss qui chapeaute tout ça. J'ai été proche de lui, je lui ai dit vraiment ce que je pensais [*en lui donnant un feed-back d'amélioration*]. ».

¹⁸¹ On pourrait penser qu'il faille attribuer cette grande place occupée par les émotions au fait que les participants sont du *sexe féminin*, ou encore que ce sont de *jeunes gestionnaires*. Mais notre expérience d'intervention en milieu de travail manufacturier nous fait douter de ceci. Nous avons souvent été témoins, dans ce contexte, de l'expression d'une forte émotivité dans la pratique chez des « hommes matures et expérimentés ». Chez des sujets masculins, les émotions prennent peut-être parfois une forme différente, ou s'expriment peut-être avec plus de gêne ou de retenue, mais nous avons constaté qu'elles sont le plus souvent bien présentes dans les pratiques de chacun, dans ce milieu qui constitue notre terrain de recherche.

Dans ce second extrait, elle montre l'émotion difficile qui a accompagné son apprentissage, et la fierté ou le plaisir qui en a accompagné le résultat (la composante affective de la pratique résultant de l'apprentissage, discutée à la catégorie 4.6), à propos de cet outil qu'elle s'est donnée pour s'organiser et « toujours avoir les réponses » face à son patron :

« Sarah : Mais, quand tu vis la situation, que tu « grandis » et que tu apprends là-dedans, c'est difficile, mais après coup, ça apporte de la fierté. Parce que tu te dis je vais le régler toute seule ce problème-là maintenant, je ne le vis plus, et il n'y a personne qui me l'a montré. Je l'ai appris par moi-même et j'en suis fière. C'est le fun. Quand tu t'en sors, et que tu n'as pas eu besoin de faire plein d'erreurs pour t'en sortir. »

Par ailleurs, Sarah se montre aussi très engagée et motivée à apprendre, à recevoir la rétroaction des autres pour « l'aider à grandir », comme elle l'exprime. Mais elle explique aussi que c'est mal perçu par l'entreprise d'être « trop émotif », et que c'est un obstacle professionnel pour elle d'être trop amicale (ou « chummy ») avec les employés sous sa supervision.¹⁸²

L'expression des émotions chez la participante Lison est un « cas » intéressant que nous allons discuter en particulier. Elle semble en effet montrer ce que nous qualifierions d'un *dilemme « émotivité/rationalité »*, qui apparaît avoir un impact particulier sur son apprentissage au travail.

De très fortes émotions apparaissent s'exprimer fréquemment chez Lison, dans son discours explicite et implicite, et à travers son non-verbal durant les rencontres. Explicitement, Lison souligne : « je sais que je suis très émotive », ou encore « j'ai toujours la larme à l'œil (...) [et je dois] vivre avec ça ». Par rapport à ses situations racontées, ce qui domine chez elle en termes d'émotions est le doute face à ses

¹⁸² Au chapitre 6, nous ferons à cet effet une discussion sur la place accordée aux émotions en milieu de travail, par rapport à l'impact du « contexte élargi », ou de l'Arène (Lave, 1988a).

capacités et sa performance (comme des craintes de ne pas « livrer la marchandise »), et une inquiétude manifeste de ne pas réussir ou de ne pas être à la hauteur. Ces émotions apparaissent la plupart du temps difficiles à vivre et perçues par elle-même comme un frein dans sa pratique, et elles colorent l'évaluation qu'elle fait de cette dernière. Si ses doutes et son insécurité personnelle sont importants, elle valorise beaucoup cependant ce qui est tangible et rationnel, le fait d'être efficace et de bien « performer », et elle se montre intolérante envers à ceux qui ne le sont pas assez (en commençant par elle-même). On retrouve chez elle un besoin de « carburer à l'action » et de performer bien et rapidement, ce qui va beaucoup dans le sens de la culture du milieu où elle évolue, et qui est donc largement encouragé. Elle montre ainsi une certaine impatience face à l'attente de résultats rapides, et (comme en conséquence) elle fait une évaluation souvent négative de sa propre performance, malgré les bons résultats qu'elle explicite (pour notre bénéfice). Avec des critères d'auto-évaluation de sa performance très élevés, la pression est forte chez cette participante pour réussir. Lison a ainsi exprimé dans son discours des *dilemmes personnels*, ou des « combats de tous les jours » (selon ses paroles), entre sa grande émotivité qu'elle doit gérer et son désir d'être rationnelle et de bien performer.

Ses émotions semblent cependant jouer un rôle de moteur de son action : elles agissent à la fois comme frein (lorsqu'elles sont « négatives »), mais aussi comme un déclencheur, comme une ressource, et comme accompagnant la manifestation de l'apprentissage informel. Les citations suivantes de Lison, tirées de son entrevue et déjà présentées en partie, le montrent bien :

« Lison : Et j'ai eu le poste Coordinatrice Senior Formation ! C'est arrivé plus vite que prévu, et ça m'a fait peur au début, je me demandais si j'étais prête à le faire... je me suis dit « oui je suis capable »... mais je ne suis pas (tout à fait) prête. Il y a beaucoup d'inconnus, et aussi ce n'est pas ma spécialité (le service de formation) et je veux vraiment offrir le meilleur service possible, alors... étant très exigeante, je me retrouve à avoir ces inquiétudes de ne pas pouvoir livrer la marchandise, par rapport à moi, à ce que je voudrais bien (pouvoir) donner. [*On voit ici son grand besoin d'efficacité :*] J'aurais voulu que ça se

fasse en claquant les doigts, avoir (déjà) toutes les connaissances. J'aime quand ça fonctionne bien, et quand le client est satisfait. (...) ».

« Lison : C'est que je suis toujours bien inquiète de ne pas faire correctement. Je sais que ça c'est un apprentissage, c'est la vie. Gagner confiance, et se dire que « tu fais ce que tu peux », et c'est déjà beaucoup, c'est déjà bien. (...) Je sais que je suis très émotive. Quand il arrive des choses où je suis inconfortable, je ne veux pas rendre les autres inconfortables, et en même temps je les rends ainsi par mon propre inconfort... Dans ce temps là, j'aime mieux ne pas en parler. (...) C'est un combat de tous les jours. ».

Son discours est très explicite dans ce qui précède. À propos de deux de ses situations racontées en entrevue et en groupe, Lison nous dit qu'elle « n'a pas pris le temps », et qu'elle « sentait que ça n'allait pas », et qu'elle a malgré cela poursuivi dans la direction où elle s'était engagée. Comme dans l'extrait qui suit à propos de sa communication difficile avec ses employés-formateurs, il y a la notion de *ne pas être à l'écoute de ses émotions* (ou de *son intuition, son senti ou son instinct*), qui l'ont empêchée d'utiliser en pratique des techniques de communication ou d'écoute qu'elle connaissait pourtant déjà selon ses dires : elle les connaissait « intellectuellement et en pratique », mais seulement dans certains contextes :

« [*En entrevue :*] Lison : Je suis arrivée dans un état de il me faut des réponses, et vite. Je n'ai pas pris le temps d'expliquer, peut-être la raison, etc. Et puis, quand j'étais là, je le sentais. Je le sentais, et j'ai continué pareil. J : *Tu sentais le malaise, mais...* Lison : C'est ça. J'étais carrément à côté. Je n'avais pas établi le lien nécessaire avant de demander des informations. ».

Mais elle a de façon évidente tiré des leçons de cette situation négative et en a appris quelque-chose d'important pour elle-même. Plus tard, durant l'activité réflexive en groupe, elle avait déjà davantage explicité sa situation et réfléchi sur elle. Elle nous raconte dans ce qui suit ces bénéfices, et montre qu'elle a appris dans sa situation avec ses employés-formateurs qu'il lui faut être à l'écoute de ses émotions et de son senti, que ceux-ci l'informent et sont des outils qu'elle peut mettre à profit :

« Lison : [*Durant l'activité réflexive :*] Et, suite à ça, j'ai « reçu » du feed-back – constructif – des formateurs. Et cela a été positif, en même temps, parce que

j'ai eu le message qu'ils étaient bien contents que ça soit moi qui soit là (comme responsable de formation), mais en même temps, fais pas ton petit boss. (...) J'ai compris, et ça a été bien clair, que je peux être amicale, mais si je dois être en situation de (discipliner, ou d'être insatisfaite, ou de préciser des attentes), il faut que ça paraisse, il faut que je l'annonce clairement. Je sais un peu plus comment traiter avec eux-autres. (...) J'étais restée pognée avec ça, je savais que j'avais fait quelque chose de « pas correct ». Je me suis dit ensuite, comment je vais faire pour reprendre ça. J'ai beaucoup apprécié ça (qu'ils me donnent un feed-back), c'est une grande marque de respect. Ce que j'ai appris dans ça, pour moi, c'est de me préparer avant (de faire une intervention). Dans les trucs qu'il faut faire, c'est vraiment de me préparer avant, puis de prendre le temps de respirer. Et aussi, si ça ne marche pas pendant, d'arrêter, d'écouter ce que je ressens. J'ai senti que quelque chose ne marchait pas, mais j'ai quand-même continué. Ce que j'aurais aimé faire, c'est de dire « hé les gars, attends une minute là, je sens que ça ne marche pas du tout, je suis arrivée un peu raide... ». Je le savais, instinctivement ! (...) déjà, de respecter ce que je sentais, cela aurait été déjà beaucoup, pour moi. Ça aurait désamorcé. Moi je me serais sentie mieux, et pour eux autres, ils se seraient dit : « au moins, elle en a conscience ». Peut-être qu'eux aussi ont senti un malaise sur le coup, qu'ils n'ont pas identifié, je ne le sais pas. (...) [*Et plus loin, alors que le groupe lui disait qu'il y avait de grands enjeux pour elle comme nouvelle coordonnatrice, et que c'était une situation difficile :*] Mais je ne m'en veux pas d'avoir vécu cette situation, j'apprends de mes erreurs. Et puis, oui, la barre est tout le temps haute, ça c'est moi... ».

Les situations racontées par Lison tournaient autour d'apprentissages réalisés en regard de ses nouvelles tâches de coordonnatrice en formation, mais on peut voir qu'un de ses apprentissages importants concernait une évolution dans *la gestion de ses émotions et de ses inquiétudes* au travail.

Lors de l'entrevue de Julie, les émotions prennent aussi une place importante, mais elle se montre capable de beaucoup d'introspection face à ses situations, et elle arrive à mieux gérer des émotions qui semblent de nature plus « positive » que pour Lison. Chez Julie, les émotions apparaissent liées dans son discours à des « valeurs fortes » qu'elle cherche à promouvoir au travail, comme la collaboration, l'entraide, la franchise, la communication, etc. Mais il est apparu que ces émotions exprimées au travail lui ont aussi causé des difficultés et une certaine désapprobation dans son milieu, comme c'était aussi le cas pour Sarah. Voici quelques incidences, tirées de

son entrevue, de l'expression de ses émotions qui est rarement explicite, mais qui s'expriment davantage (surtout dans le premier extrait) dans son discours implicite (et dans son non-verbal que nous avons pu observer) :

« Julie : [*Pour tenter de résoudre le conflit avec son collègue du quart de travail de soir :*] (...) puis là, il m'a parlé, puis je l'ai ben gros écouté, et il m'a expliqué [*sa réalité et son point de vue*]... Là j'ai compris, là... En tout cas, on a eu une bonne discussion. On va travailler « en silo », mais on va vraiment se « passer la puck »¹⁸³. (...) [*Dans son projet de s'entraider au travail, entre les départements :*] Et je leur ai dit « moi, mon vendredi après-midi, je vous le consacre. Je le sais que vous en avez plein les bras, je m'en viens vous aider. Faites-moi faire n'importe-quoi. ». (...) [*Face à son objectif professionnel d'apprendre à déléguer :*] J'ai tendance à tout prendre sur mes épaules. (...) Je prends ça, pis j'embarque. (...) Ça ne marchait pas (de passer tout mon temps à faire les rapports de performance qualité). Je m'enrageais à chaque fois. (...) Alors, quand arrivait des congés, ou que je voulais prendre des vacances, là j'angoissais assez sérieusement...! (...) Juste d'en parler, j'ai les mains moites. »

Par ailleurs, dans un autre registre, nous trouvons chez les participantes des conceptions divergentes, et parfois en conflit, sur la valeur et la place des émotions au travail (et dans leur apprentissage) : les participantes se conforment généralement à la culture d'entreprise, en valorisant d'abord la performance et la rationalité au travail, mais en même temps les émotions sont toujours présentes dans leur description et leur évaluation des choses.¹⁸⁴ Également, il apparaît que leur motivation à agir est souvent alimentée par leurs émotions, s'exprimant dans leur idéal, leurs valeurs personnelles et aussi leur « intuition », qui semble très reliée aux émotions. Ce segment de Lison le montre, à propos des stratégies utilisées pour évaluer le potentiel, lors du recrutement :

« [*Durant l'activité réflexive :*] Lison : Il y a beaucoup de feeling pareil (en

¹⁸³ Il s'agit ici d'une intéressante métaphore apportée par Julie à notre demande, qui pointe vers la collaboration avec les autres. Nous y reviendrons.

¹⁸⁴ La place des émotions au travail fera l'objet aussi d'une discussion au chapitre 6.

recrutement). (...) Moi je le vois comme ça, là. Oui, il y a des techniques d'entrevue, et il y a des façons de poser des questions, des structures, des canevas, etc. Mais quand la personne est en avant de toi, souvent j'ai validé ou confirmé des choses que je pensais déjà (avec l'outil d'évaluation). Non... le feeling... souvent on ne se fie pas à nos feelings, en RH tu ne peux pas te fier à tes feelings [ce ne serait pas « éthique »]... comment je pourrais dire? (soupir)
J: Tu ne peux pas t'y fier, mais en même temps, tu ne peux pas ne pas t'y fier?
 Lison : Si tu sens qu'il y a quelque chose qui ne marche pas, ça ne marchera pas, très souvent. Et si tu vas contre ça, tu dis ben non, [l'outil] disait telle affaire... Quand [l'outil] dit quelque chose, normalement, quand tu fais le recrutement, normalement tu vas valider (les résultats en entrevue, avec l'outil) (...). Mais, bien souvent, tu l'as déjà « feelé » en entrevue. Souvent, je trouve qu'on ne se fie pas assez à nos feelings... [Elle contredit ici ce qu'elle a déjà avancé plus haut, montrant son dilemme.] Je ne peux pas me permettre de le faire, parce que je ne peux pas me permettre de faire un choix de recrutement en fonction de mes feelings. Il faut que ça soit supporté [par des données « objectives »], genre, je ne l'aime pas celui-là! Julie : C'est comme si c'était un ordinateur qui t'évalue... (...) Lison : mais sérieusement, j'essaie de ne pas me fier à ça. Et des fois je me suis fait jouer des tours, et des fois j'ai étiré pour rien, les 2 (premières) minutes (de l'entrevue) étaient suffisantes pour cerner la personne... ».

Lison montre encore ici son dilemme face à ses « feelings » et son senti au travail, sur lesquels on ne peut pas s'appuyer (dans ce milieu), et en même temps qu'on ne peut pas ignorer. Cette dernière citation fait bien le lien avec la catégorie qui va suivre, car elle montre que ce qu'elle nomme « feeling » est bien proche de ce que les participantes ont nommé l'intuition (ou le senti, « l'instinct »), tout en étant aussi alimenté par les émotions.

À la lumière de l'analyse des données présentées, comment résumer le rôle des émotions en tant que ressources et moteur dans l'apprentissage informel ? Il nous apparaît que, malgré les différences individuelles dans la façon de les vivre et de les gérer, et en dépit de la culture d'entreprise qui ne valorise pas leur expression, les émotions sont bien d'importantes *ressources mobilisées*, et qu'elles sont un *facteur influent* et parfois un *moteur de l'apprentissage informel*. Elles peuvent jouer un rôle de facilitation, comme lorsque le désir d'aider les autres, ou le plaisir de réussir à surmonter une embuche, motivent le développement de stratégies nouvelles et

alimentent l'action. Et elles peuvent agir comme un frein, lorsque la crainte paralyse, ou que l'évaluation négative liée à l'apprentissage empêche de mesurer l'ampleur du progrès réalisé, et nuit ou retarde son réinvestissement dans une situation nouvelle. Mais il apparaît que même des émotions négatives peuvent servir de moteurs ou ressources à l'apprentissage, dans l'effort de les surmonter et de les transformer, comme l'ont montré les participantes.

Nous examinons maintenant la sixième catégorie de ressources mobilisées par les acteurs, l'intuition.

5.3.6 Une sixième ressource mobilisée : l'intuition

La catégorie 3.6 *l'intuition*, sixième ressource mobilisée, comprend 7 codes rattachés à 15 segments de verbatim. Il est pensable que le domaine de « l'intuition » chez la personne (et celui des émotions, auquel il est relié dans les données) est très vaste et complexe, et l'explorer dans toutes ses ramifications dépasserait le cadre de cette étude. Mais nous l'examinons seulement en regard de son expression dans les données en tant que ressource et en regard de son impact possible sur l'apprentissage de nos participantes. Cette catégorie peut ne pas sembler très importante dans les données, en termes de codes et de segments codés, lorsqu'on la prend isolément, mais elle est à la fois très proche (et aussi distincte selon nous), de la catégorie précédente sur les émotions. Elle aurait pu être regroupée avec cette dernière, mais nous choisissons de la conserver pour mettre en valeur son caractère distinct, tout en examinant les liens entre les deux catégories.

L'intuition est souvent regroupée avec l'émotion ou le « feeling » dans le verbatim, les deux apparaissant en effet comme des ressources qui agissent de concert, ou qui relèvent des mêmes « stratégies » chez les participantes, pourrions-nous dire. L'intuition semble davantage relever du *cognitif* (par opposition à *l'émotif*, mais nous n'aimons pas beaucoup cette *opposition* émotion-rationalité), ou relever de *ce qui est*

pressenti globalement dans la situation par la personne, mais en *s'éloignant d'un abord strictement rationnel* de la situation, comme la perception d'une « gestalt » ou de la forme globale (dont parlait Polanyi, 1966). L'intuition entre en jeu lorsque les participantes ont l'impression que leur apprentissage se fait sans que les stratégies soient vraiment conscientes ou réfléchies, que quelque-chose d'intuitif prend le pas sur la réflexion, ou qu'on réagit « comme on l'a senti », sur le coup des impressions ressenties. Et cette catégorie a émergé comme une ressource davantage implicite, pouvant relever de l'aspect tacite de l'apprentissage informel et elle sera examinée sous cet angle lors de l'interprétation.

Les participantes Sarah et Lison ont parlé indifféremment « d'instinct » ou d'intuition comme étant équivalents (et aussi parfois de « feeling »), comme dans le dernier segment présenté à la catégorie précédente, que nous reprenons en partie ci-dessous :

« *[Durant l'activité réflexive :] Lison : Mais, bien souvent, tu l'as déjà « feelé » en entrevue. Souvent, je trouve qu'on ne se fie pas assez à nos feelings... (...) mais sérieusement, j'essaie de ne pas me fier à ça. Et des fois je me suis fait jouer des tours, et des fois j'ai étiré pour rien, les 2 (premières) minutes (de l'entrevue) étaient suffisantes pour cerner la personne... ».*

Lison montre encore ici, comme déjà indiqué, que ce qu'elle nomme « feeling » est proche de l'intuition. L'aspect de l'intuition est ressorti principalement durant les échanges de l'activité réflexive en groupe, mais aussi dans l'entrevue de Sarah (celle qui a d'ailleurs amené le sujet en groupe). Dans le cas de Julie, son discours ne s'est pas orienté dans cette direction, mais cela s'est tout de même exprimé, selon nous, à travers sa capacité assez marquée d'introspection et de réflexion sur elle-même, retracée dans son verbatim.

Le segment suivant de Sarah parle des stratégies de communication qu'elle a développées, pour donner une rétroaction d'amélioration à son employé candidat à un poste de chef d'équipe :

« *[Durant l'activité réflexive :] Sarah : il y a les techniques (reçues en*

formation), ça je me suis préparée avant (la rencontre). Puis il y a aussi beaucoup de l'instinct, j'y suis allée, euh, comme tu disais aussi, on y va un peu avec notre intuition, puis (avec) comment on sent ça. (...) J'ai essayé en tout cas de me diriger avec certaines stratégies, mais je suis (plus) allée avec ce que je sentais. (...) Et c'était pas mal la première fois où j'ai vraiment senti qu'un feed-back que j'avais donné avait vraiment donné quelque chose, et que j'ai appris là-dedans... ça ne m'était pas vraiment déjà arrivé dans le passé. »

Dans cet extrait, l'intuition, l'instinct, et le « senti » sont placés sur un même pied, mais Sarah réfère bien à ce que nous décrivions plus haut comme *ce qui est pressenti globalement, en s'éloignant d'un abord strictement rationnel* de la situation. On voit que, pour gérer la situation et donner sa rétroaction, elle a puisé d'abord dans ce qu'elle percevait « intuitivement » qui serait approprié et, comme elle le dit plus loin, elle y est davantage allée *avec son senti* qu'avec les « bonnes techniques ».

Sur cette place de l'intuition, Lison nous dit aussi, à propos de sa pratique de communication dans la situation où elle devait faire une demande pressante à ses employés (et aussi en minimisant ses progrès, car pour elle son action est encore *trop intuitive*) : « [En entrevue :] Lison : Je trouve que je n'ai progressé qu'un petit peu avec cette situation. Ma pratique a changé suite à cette situation, mais c'est encore très intuitif. ». Elle poursuit plus loin sur *l'instinct*, à propos de ses apprentissages dans son nouveau poste à la formation :

« Lison : Mes expériences au niveau de la formation, c'est plus, comment je pourrais dire, instinctif, c'est plus de donner de la formation, de faire des présentations, où je n'ai pas trop de misère pour animer un groupe et tout ça, là. Mais c'est rien par rapport à la stratégie de formation d'une entreprise [*qu'elle considère comme beaucoup plus rationnelle et complexe, et devant être explicitement structurée*]. ».

On peut avancer que l'intuition, en tant que ce qui est pressenti globalement et en dehors d'un abord rationnel des choses, sert chez nos participantes de ressource qui les informe et les guide, pour développer leurs stratégies et réaliser des apprentissages informels. On entre alors davantage dans le registre du savoir tacite, sur lequel nous reviendrons. Nous examinons maintenant la septième ressource mobilisée qui a été

identifiée dans les données.

5.3.7 Une septième ressource mobilisée : l'engagement / la motivation

Parmi les ressources mobilisées par les participantes et qui agissent comme moteur de leur apprentissage, l'avant-dernière sous-catégorie est l'engagement personnel et la motivation (catégorie 3.7, avec 15 codes rattachés à 17 segments de verbatim). Cette ressource apparaît dans nos données comme étant assez importante, et aussi distincte des émotions et de l'intuition, même si elle est proche de l'émotion qui vient souvent nourrir l'engagement.

L'analyse des données suggère qu'un engagement important dans la pratique au travail, comme un « vouloir » apprendre ou résoudre la situation (une motivation à le faire), viennent alimenter et faciliter l'apprentissage informel chez nos sujets. Les participantes ont en effet exprimé qu'il fallait *s'engager* (dans une démarche, une formation, une pratique) pour *apprendre quelque-chose*, et aussi pour pouvoir le « transférer » dans la pratique. L'engagement et la motivation s'expriment souvent, encore une fois, *à travers* ce que dit l'acteur, dans l'implicite de son discours, et le verbatim très explicite sur la question est donc plutôt rare. Mais l'engagement/la motivation ont visiblement joué un rôle important pour les participantes, comme ressources dans leurs situations de travail racontées.

Dans l'extrait qui suit, Sarah exprime ainsi son engagement à apprendre et à s'améliorer (mais de façon implicite, en filigrane dans son discours), et l'utilisation de la rétroaction des autres dans ses situations de travail :

« [En entrevue :] Sarah : Oui j'ai déjà grandi, et là (par le feed-back des autres) je m'en rends compte, je vois que j'ai appris. Ça m'encourage à continuer, ou à corriger, à apprendre et à m'améliorer, si c'est un feed-back d'amélioration. (...) Et j'aime aussi leur demander leur feed-back ensuite, comme je disais plus tôt, j'ai besoin du feed-back des autres. (...) je lui demande après une entrevue comment elle trouve que je me suis débrouillée, ex. « quand j'ai dit ça, j'ai senti un malaise, qu'est-ce que tu en penses, etc. ». Et j'apprends avec ce qu'elle me

dit, et j'apprends à chaque fois que je fais une entrevue. ».

Quant à Lison, elle montre que sa motivation est très grande pour apprendre et pour bien servir ses clients, dans son nouveau poste en formation, ainsi que son désir d'y développer sa crédibilité personnelle dans ces fonctions, ce qui facilite certainement l'apprentissage de ses nouvelles tâches qu'elle doit réaliser :

« *[En entrevue :] Lison : [La situation racontée] est justement au sujet de mon récent changement de poste, qui était souhaité depuis un moment, mais qui est arrivé plus vite que prévu. Dans mon cheminement de carrière, je voulais faire de la formation (...) Je sais que j'ai des affinités, je sais que je veux faire ça (...) Donc, j'ai un peu été « parachutée » là-dedans... mais avec grand plaisir et sans hésitations, j'ai foncé vers mon but. ».*

Chez Julie, c'est aussi un souhait de travailler en équipe, de « collaborer tous ensemble », et d'établir des relations franches et ouvertes au travail, qui l'a motivée à développer de nouvelles pratiques, dans deux de ses situations racontées. À propos du projet de son groupe du département de Qualité (aider les coordonnateurs de la production qui étaient surchargés), où Julie exprime tirer une grande satisfaction personnelle et avoir appris beaucoup, on voit bien que son engagement a servi de moteur à son action et a facilité son apprentissage en pratique. Et, comme souligné plus haut, on voit bien aussi l'importance de la collaboration et de l'entraide pour elle :

« *[En entrevue :] Julie : Quand quelqu'un me propose quelque-chose, j'embarque dans tout, je me dis « let's go ». Je me dis que ça ne peut pas me nuire. (...) J'ai aidé M (en production), il était super content, et ensuite je suis retournée à mon bureau, et j'avais vraiment une satisfaction personnelle. J'allais voir mon boss, je lui disais « j'ai l'impression que j'ai fait quelque-chose, aujourd'hui. J'ai « touché » à la production, je sais que ce n'est pas mon travail, mais je les ai aidés. ». Je suis arrivée à la maison, j'étais super heureuse. (...) Tu sais, on peut tellement réussir des choses incroyables quand on s'y met toute la gang, et que l'on (met le) focus à la même place... je cherche une image... « tu peux soulever des montagnes en gang »... ou l'image de « l'équipe dans le canot et tout le monde qui rame ensemble ». [Parlant de sa participation et son engagement dans l'entrevue :] Et ça j'aime ça, j'apprends plein de choses. ».*

Par ailleurs, il nous faut souligner que l'engagement/la motivation ont aussi semblé jouer un rôle comme ressource, *durant le déroulement de la collecte*, pour *favoriser la réalisation d'apprentissages informels en cours d'action, à l'intérieur du dispositif même de la recherche*. Le rôle possible de cette ressource, dans le contexte précis de la recherche, nous semble encore apparaître lorsque Sarah (approuvée par Julie) exprime avoir beaucoup profité de son implication dans la démarche globale du dispositif de recherche, pour apprendre sur elle-même et expliciter ses pratiques, y réfléchir et mieux les comprendre. Sarah suggère ainsi durant l'activité réflexive en groupe qu'il faut avoir un réel goût de s'engager, de réfléchir, de se regarder soi-même et de partager avec les autres, pour apprendre sur soi dans un tel contexte (celui de la démarche de la recherche). « Sarah : (...) les techniques que tu utilises, J, en entrevue, ça fait réfléchir, si tu es le moins ouvert. (...) Moi j'ai trouvé que l'entrevue allait plus loin que ce qu'on avait envie (ou projeté) de dire. ». Elle a ensuite poursuivi en élaborant sur le fait que le processus de la recherche l'a aidée à expliciter sa pratique et ses apprentissages. Elle précisait que les techniques d'explicitation utilisées lui ont donné l'opportunité « d'aller chercher » beaucoup plus qu'avec le simple fait de raconter ses situations. Et elle soulignait la *nécessité de s'engager* dans une telle démarche pour pouvoir ainsi en profiter, suggérant l'importance de la ressource engagement/motivation.

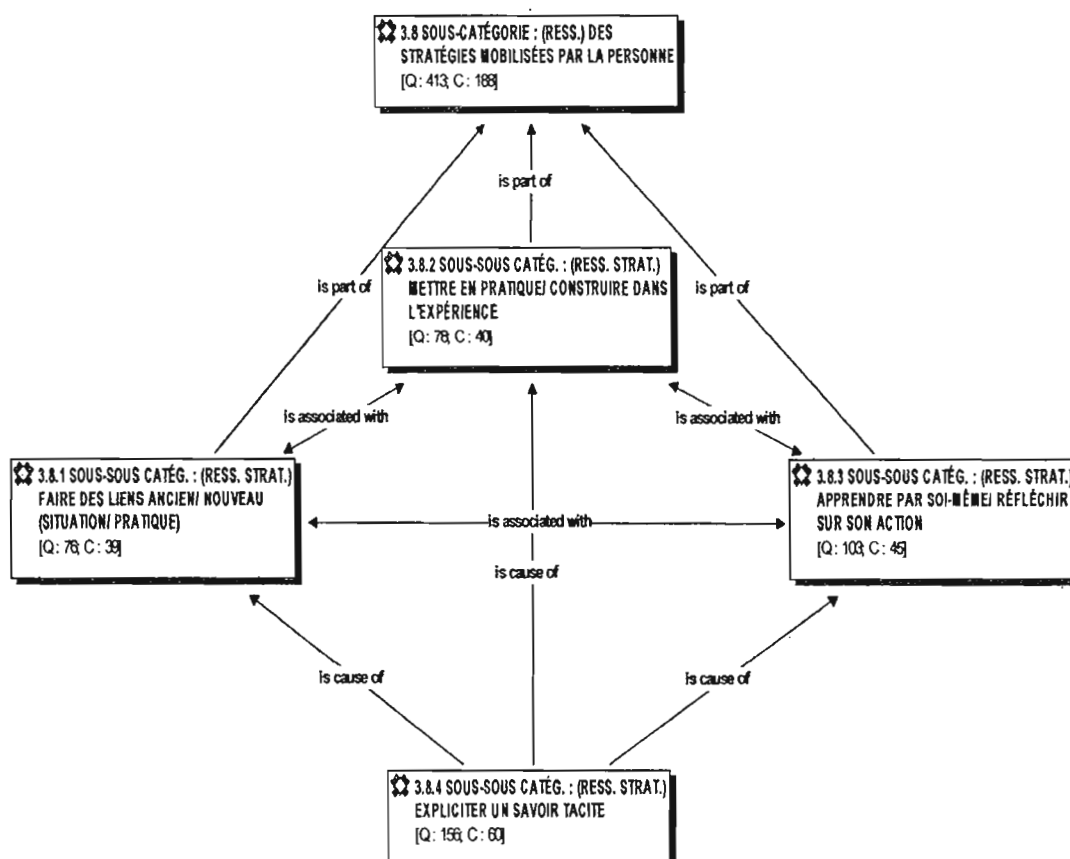
Le discours de Sarah et Julie, et l'analyse de l'ensemble des données, nous amènent donc à relever encore un effet du *dispositif de recherche, en tant que contexte qui semble avoir favorisé la réalisation d'apprentissages informels*. Nous y reviendrons.

En résumé, on peut dire que les données montrent que l'engagement et la motivation de la personne sont des facteurs importants, des ressources qui sont mobilisées et qui facilitent la réalisation d'apprentissages en milieu de travail. Par ailleurs, on peut rapprocher cet aspect de 2.4.1 *être non-motivé à changer/confort des routines*, qui en était en quelque-sortes l'envers, le frein à l'apprentissage constitué par une absence de motivation. Nous passons maintenant au huitième et dernier type de ressource.

5.3.8 Un huitième type de ressource : des stratégies mobilisées par la personne

Dans le réseau de la catégorie 3 présenté plus tôt, cette importante et dernière sous-catégorie 3.8 comprenait 188 codes, rattachés à 413 segments de verbatim. Le réseau détaillé de la figure suivante présente les quatre stratégies et qui ont été retracées dans les données. Il s'agit des *différentes stratégies prises en tant que ressources mobilisées*, que se donnent les acteurs pour réaliser l'apprentissage informel, comme une manière particulière d'aborder la situation ou comme un « potentiel d'action » de la personne. Nous les avons ainsi nommées des « *ressources-stratégies* ».

Figure 14 : Les « ressources-stratégies » mobilisées par la personne (réseau de la sous-catégorie 3.8, partie de la catégorie 3 des ressources)



Les ressources-stratégies regroupent : 3.8.1 *faire des liens ancien / nouveau* (situation/pratique : entre des situations anciennes/nouvelles comprenant aussi des

pratiques); 3.8.2 *mettre en pratique/construire dans l'expérience*; 3.8.3 *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*; et 3.8.4 *explicitement un savoir tacite*. Le réseau précédent montre que les trois premières ressources-stratégies sont associées les unes aux autres (ce qu'indique la relation « *is associated with* »), et que la dernière stratégie *explicitement un savoir tacite* agit comme point de jonction ou stratégie « charnière » entre les quatre (ce qu'indique la relation « *is cause of* »). Cette dernière ressource-stratégie permet d'examiner *l'explicitation* lorsqu'elle est utilisée par nos participantes en tant que stratégie qui va leur permettre, en plus de rappeler à leur conscience une pratique ou un apprentissage passés (un *savoir tacite* ou une *connaissance en acte*), de réaliser un apprentissage nouveau par un réinvestissement de ce qui aura été explicité. Le résultat de l'explicitation (ce qui est rappelé), comme la stratégie même d'explicitement, deviennent alors comme nous le verrons une ressource d'apprentissage pour la personne.¹⁸⁵

Les ressources-stratégies qui suivent peuvent apparaître très proches les unes des autres, ou être très reliées entre elles et nous pensons que c'est effectivement le cas. Les données suggèrent que ces quatre stratégies sont en interaction, et qu'elles s'inter-influencent dans le processus global, et donc qu'aucune ne semble vraiment agir comme en vase clos, dans la pratique quotidienne. Par l'analyse, nous souhaitons mettre en évidence *leur caractère spécifique* comme *leurs interrelations*, chez nos participantes et dans le contexte examiné.

5.3.8.1 Une première ressource-stratégie : faire des liens ancien / nouveau, entre des situations anciennes et nouvelles, comprenant aussi des pratiques

Dans le réseau de la catégorie 3.8, cette sous-sous-catégorie 3.8.1 *faire des liens*

¹⁸⁵ Par ailleurs, soulignons que l'explicitation est aussi examinée plus loin dans ce chapitre en tant que *l'aspect* (ou le caractère) « *explicité* » de la pratique, en tant que *manifestation* de l'apprentissage, avec la sous-catégorie 4.7 *Pratique explicitée/conceptualisée*.

ancien/nouveau regroupe 39 codes, rattachés à 76 segments de verbatim. Elle suggère que les participantes ont pris conscience, explicité et discuté en groupe de leur manière de faire des liens entre des situations anciennes (où elles ont développé des pratiques) et la situation nouvelle, pour élaborer de nouvelles façons de s'y adapter et ainsi réaliser des apprentissages informels.

Avant de présenter le verbatim significatif pour cette ressource-stratégie, nous allons d'abord préciser ce qu'elle recouvre et le sens qu'elle a pris dans l'organisation de nos données. Cette catégorie peut s'exprimer par « faire des liens » entre une situation ancienne et nouvelle, ou par le réinvestissement dans une situation nouvelle des anciennes pratiques¹⁸⁶, que la personne aura remaniées ou développées plus avant pour ce faire. Ce faisant, l'usage de cette stratégie peut s'appuyer sur la comparaison ou l'analyse par les participantes des situations ou expériences anciennes et nouvelles, et sur l'identification de différences ou de similitudes entre elles, pour trouver des repères dans la nouvelle situation et en faciliter le traitement. Il y a donc à la fois un travail d'analyse et de comparaison/mise en parallèle qui est réalisé par elles, et également un travail de réinvestissement de l'expérience acquise dans le passé, pour mieux traiter la nouvelle situation.

Le *réinvestissement d'anciennes habiletés ou expériences* a déjà été abordé avec les catégories 3.2 *la situation/le contexte*, et 3.1 *des connaissances acquises en contexte structuré/formel d'apprentissage*, mais il est davantage examiné avec la présente stratégie du point de vue du *réinvestissement de l'ensemble des ressources variées présentes dans une situation*, incluant les connaissances et les stratégies de la personne, les caractères particuliers de la situation, etc. Il est encore examiné au

¹⁸⁶ Les pratiques dans ce texte sont toujours prises dans leur sens large, et toujours ancrées dans le contexte : des pratiques « intellectuelles » (ou stratégies développées en contexte), des pratiques « physiques » (un certain savoir-faire, des routines d'action), des pratiques morales ou émotionnelles (des valeurs et émotions de la personne, dans son rapport au monde), etc.

niveau *des liens qu'on peut faire* entre une ancienne situation et la nouvelle à traiter, pour reconstruire de nouvelles stratégies plus adaptées.

Nous nous intéressons alors à ces *liens* qui sont construits par nos participantes *entre une ancienne expérience et une nouvelle*, qui relèvent semble-t-il davantage de la pratique et des stratégies plus larges, que de la réutilisation d'anciennes connaissances acquises. Cette ressources-stratégie est donc proche de la catégorie 3.1 (d'où proviennent souvent – mais pas exclusivement – les anciennes connaissances), mais l'examen du réinvestissement d'habiletés ou d'expériences anciennes nous amène à prendre un angle différent pour regarder les ressources mobilisées pour apprendre : avec le 3.1, on est davantage dans un registre « abstrait/théorique », où les connaissances anciennes sont prises comme des ressources utilisées (et reconstruites) pour la pratique dans une nouvelle situation. La stratégie *faire des liens ancien/nouveau* est plus large, et s'étend à tout le spectre de l'expérience, car elle concerne les différents liens établis par la personne entre des situations, des stratégies, des connaissances anciennes versus des nouvelles, pour traiter une situation nouvelle. Quand la personne fait des liens, elle mobilise entre autres le réinvestissement de connaissances anciennes (le 3.1) mais, en tant que stratégie utilisée comme ressource dans l'apprentissage, il s'agit davantage pour 3.8.1 d'un processus consistant à établir des relations.

Revenons maintenant au verbatim identifié pour cette catégorie, où l'usage de cette ressource-stratégie est souvent apparu en entrevue avec notre question : « Avez-vous déjà vécu une situation semblable dans le passé...? ». Mais il est aussi apparu avec la réflexion individuelle et spontanée des participantes et avec la réflexion et les échanges réalisés en groupe.

Dans les données, la participante Lison nous exprime d'abord ce qui apparaît comme une explicitation et une réflexion qu'elle a réalisées durant le cours de la recherche, à propos de sa métaphore « se sentir comme une feuille blanche... », métaphore qui est

devenue après réflexion « une feuille *pas complètement* blanche ». Cet extrait, tiré de l'activité réflexive en groupe, tourne beaucoup autour du réinvestissement – ou du non-réinvestissement – de ses connaissances anciennes dans l'apprentissage de ses nouvelles tâches au Service de formation :

« Lison : J'avais l'impression d'avoir une feuille blanche qui a commencé à se remplir (dans la « colonne » formation), là. Mais peut-être qu'elle n'était pas vraiment blanche. J'ai réalisé que je n'ai pas laissé mon cerveau de côté quand je suis arrivée dans mon poste de formation, j'arrive avec mon bagage. Alors effectivement, la page n'est pas complètement blanche. Sarah : Puis c'est d'aller chercher, toi, quoi mettre sur ta feuille, dans la « section formation », tout ce qui était avant était là pareil? Lison : Oui, ben, me souvenir... ».

Avec cette métaphore de la « feuille blanche », elle affirme d'abord en entrevue qu'elle devait repartir à zéro dans son nouveau poste en formation. Avec la « feuille pas complètement blanche » lors de l'activité réflexive, elle réalise (même si elle résiste encore un peu à cette idée, nous le verrons) qu'elle a un bagage d'expériences dans lequel elle puise, faisant des liens entre la nouvelle situation et le bagage antérieur d'expériences. Dans l'extrait qui suit, malgré sa croyance de départ à l'effet qu'elle n'utilise que peu ses anciennes pratiques dans son nouveau poste de coordonnatrice en formation, Lison montre qu'elle a bien utilisé son expérience préalable avec le fournisseur « T » pour traiter une nouvelle situation, où elle devait trouver une façon novatrice de répondre à un besoin de formation dans l'entreprise :

« [En entrevue :] Lison : Non, c'est que je sais que (les gens de) « T » [*un fournisseur de services techniques et de formation*] nous offrent souvent des services, ils étaient venus pour le programme de maintenance [*dont elle s'occupait avant*], alors je me suis dit que peut-être ils pouvaient offrir ce genre de services, (le service) plus complet que le premier fournisseur, qui était spécifiquement pour la captation d'images et de son. (...) Et je me suis aperçu que ça [*l'offre de l'autre fournisseur*] ne rencontrait pas l'objectif [*l'objectif était un prix raisonnable, et de bons outils de formation*], et c'aurait été trop long. (...) c'est de trouver la meilleure solution au meilleur prix. Sans le savoir moi-même, parce que je n'ai pas de « base de données » dans ma tête, sur ce qui s'est fait dans le passé (en formation, dans l'entreprise) [*mais elle connaissait le fournisseur T et ses services*]. ».

Dans le segment qui suit avec la première situation de Lison, nous voyons un « exemple négatif », alors qu'elle dit n'avoir *pas su faire les liens* qu'il lui aurait fallu faire pour traiter la nouvelle situation, possiblement parce qu'elle n'a pas fait ce parallèle entre l'ancienne et la nouvelle situation, pour en trouver les points communs.

« [*En entrevue :*] Lison : L'analyse des besoins (de formation), prendre le temps de clarifier un mandat avec le client (interne), c'est des choses que je connais, mais c'est comme si le lien n'était pas clair que j'étais « en situation de clarifier un mandat », je l'ai comme perdu de vue... [*elle n'a pas fait le lien*] J : *Mais c'était une situation différente par rapport à ce que tu avais vécu?* Lison : Oui, c'était nouveau, en situation où on me demande une formation, le lien ne s'était pas fait à savoir que j'étais en situation de prendre une demande, et d'analyser le besoin [*mais elle le voit bien maintenant*]. Par exemple, quand j'étais au niveau des avantages sociaux (son ancien poste en RH), il me semble que ça se faisait plus naturellement. Là, je suis allée trop vite à la solution [*au Service de formation*]... ».

C'est après-coup qu'elle réalise, en l'explicitant, que sa pratique « d'analyse du besoin », déjà acquise dans un autre contexte, aurait pu être réinvestie en regard de la formation dans son nouveau poste, et qu'au fond il s'agissait de la « même pratique », mais à adapter au nouveau contexte. C'est ainsi qu'elle peut se projeter dans une situation hypothétique ou dans un contexte différent et, à partir de ses référents connus en Ressources humaines, extrapoler sur les solutions possibles au Service de formation.

Mais on a pu voir que Lison décrit une difficulté à transposer son habileté à explorer le besoin du client déjà acquise dans son ancien travail aux Ressources humaines (qui suppose souvent de faire de l'écoute et de la relation d'aide), dans le nouveau contexte de son travail au Service de formation. Sa difficulté à faire le parallèle entre les deux contextes, pour transposer ou reconstruire sa pratique acquise, était soulignée plus tôt. Nous pouvons présumer que cette difficulté relève en partie des contraintes contextuelles spécifiques à son travail en formation et, donc, de l'impact du « contexte élargi » de l'entreprise sur ses pratiques (nous y reviendrons au chapitre 6). Mais il nous apparaît qu'il s'agit également pour Lison d'une question de perception

de ce qui est attendu d'elle, par rapport aux attentes élevées qu'elle a envers elle-même, et face à son dilemme entre « rationalité et émotivité », deux aspects que nous avons soulignés dans ce qui précède.¹⁸⁷

Pour sa part, la participante Julie suggère dans l'extrait suivant qu'elle puise dans ses anciennes connaissances, qu'elle fait des liens avec des situations anciennes et réinvestit ce qu'elle a déjà appris dans la nouvelle situation (sa situation où elle a développé un manuel d'instructions, pour déléguer à d'autres la préparation des rapports de performance qualité) :

« Julie : [*En entrevue :*] C'est sûr qu'il fallait que je me développe des outils, parce que ça n'avait pas d'allure, là [*cette situation où elle est la seule à pouvoir faire cette tâche, ce qui consomme beaucoup de son temps*]. Alors j'ai fouillé dans Excel [*qu'elle connaissait déjà un peu*], j'ai rassemblé toutes les informations [*des sources qu'elle connaissait déjà*] sur les différentes statistiques qu'on ramasse, de partout, ce sont des chiffres souvent redondants. Et j'ai fait un fichier (maître) qui va chercher l'information (requis) de différents autres fichiers avec des liens avec eux [*en lien avec les nouvelles connaissances qu'elle a acquises durant cette situation*]. ».

À propos de la même situation, lorsque nous lui demandons si elle a déjà vécu une situation semblable et si cela l'a aidée à traiter celle qu'elle vient de raconter, Julie dit :

« Julie : Bien... je me suis rappelé quand j'étais moi-même stagiaire. J'aimais ça aider les autres. J'aimais que les boss me donnent de l'ouvrage, parce que je savais que je les aidais. Alors je me suis servie de cette optique-là, parce que je sais que c'est plate de faire des chiffres. J : C'est ta connaissance de ce que c'est d'être stagiaire qui t'as amenée à choisir cette solution-là? Julie : Oui! Je me suis dit « eux ils ne trouveront pas ça plate »! ».

¹⁸⁷ Nous reviendrons sur ces facteurs personnels qui semblent affecter le réinvestissement des expériences anciennes de Lison, et affecter son évaluation de la situation à traiter, de l'efficacité de sa pratique et des apprentissages qu'elle a réalisés. À cet égard, Lison nous dit vouloir bâtir sa crédibilité personnelle et être « reconnue », mais elle affirme que ses critères d'autoévaluation de sa performance sont très élevés : « la barre est toujours haute, ça c'est moi ».

On voit que Julie fait des liens ancien/nouveau en s'inspirant ici de sa propre expérience passée d'ingénieure-stagiaire en entreprise, qu'elle a associée avec cette nouvelle expérience, pour aborder une situation où elle doit innover et créer une nouvelle pratique, afin d'aider les autres à réaliser les rapports de performance qualité et de pouvoir déléguer cette tâche.

Au cours du long échange qui suit, qui est très « parlant » et qui s'est déroulé durant l'activité réflexive en groupe, Lison élabore sur ses doutes à propos de la capacité à faire des liens, ou de son apprentissage. Elle montre *indirectement* par là qu'il s'agit pour les participantes d'une ressource importante mobilisée dans l'apprentissage, et ceci est aussi exprimé *directement* par Sarah. On verra bien la pensée de Lison évoluer au cours de l'échange, et elle va changer sa position de départ vers la fin de l'échange, après l'avoir enrichie du point de vue des autres. L'échange démarre par notre questionnement sur ce que Lison veut dire par « ne pas pouvoir apprendre à apprendre », ou « ne pas apprendre à faire des liens », plus rapidement avec l'expérience (les deux étant reliés pour elle) :

« J : Que veux-tu dire, apprendre à apprendre? C'est quoi ce qui ne s'apprend pas ?

Lison : ...À faire des liens... à... je me demande si ce n'est pas instinctif, en quelque part, de dire « ah, *chit*, c'est vrai, ça c'est cool en *tabarouette* » [*comme une « illumination »*]. Tu sais, il [*le fournisseur*] me parle d'une affaire « x », et ça me génère une idée...

Sarah : Mais, tu penses que tu as toujours été comme ça, que ce n'est pas...

Lison : Moi je sens que j'ai toujours été comme ça [*donc que c'est une chose qu'elle n'a pas « appris »*]

Sarah : Pis ce n'est pas à la longue qu'on devient comme ça, de faire les liens plus rapidement ?

Lison : Je ne le sais pas. Je ne suis pas sûre.

Julie : Moi je pense que ce n'est pas tout le monde, qui est vite de même à faire des liens. [*Julie est ici sur le « don » de Lison pour faire des liens, tandis que Lison questionne la capacité « d'apprendre à faire des liens » et à en faire plus vite avec l'expérience, et que Sarah tente de défendre sa conviction sur ce point.*]

Lison : Je ne suis pas sûre que ce soit quelque chose que tu peux « apprendre », tu sais. (...)

Sarah : Quand tu leur demandes de se réadapter, eux (des gens qui font le même travail toute leur vie durant), ils ont beaucoup plus de difficultés. Toi, tu as été souvent parachutée d'un poste à l'autre [*ce que Sarah connaît aussi*], et tu as appris à apprendre facilement. Et à faire des liens facilement. Peut-être que pour toi, ça semble naturel... [*Elle lui tend une perche...*]

Lison : Ça se peut [*reste songeuse*].

J : (...) *avec toi Sarah, qui s'est promenade beaucoup dans les départements, est-ce que tu fais des liens avec ça (...)? Comment tu t'y prends, toi ?*

Sarah : Moi, en 8 ans, j'ai changé 6 fois de *job*. Et je le sais très bien que, d'un *job* à l'autre, j'ai appris plus vite. Ah oui, je me suis beaucoup rendue compte de ça. Parce qu'au départ, quand tu arrivais... ce n'est pas techniquement, c'est vraiment par rapport à la façon d'apprendre... tu fais plus de liens rapidement, puis tu sais à qui te fier, tu te trouves des repères, euh, tu sais à qui parler, tu vas chercher plein d'outils différents, quand tu es (souvent) parachutée ailleurs. ».

La discussion se poursuit et Lison enchaîne après Sarah. Elle recadre la discussion et montre qu'elle a poussé sa réflexion plus loin et qu'elle en vient à voir les choses différemment (visiblement avec le soutien des autres). Elle tente de donner un sens à la question qu'elle se posait, et tente de « faire le lien » avec sa propre pratique (qui est signifiante pour elle), par son analogie « cartésienne » préférée du *cerveau comme un disque dur ou un ordinateur* :

« Lison : Ben, j'ai une question, tu vois tu dis que tu fais des liens. C'est comme, quand on a une nouvelle *job*, tu te remplis le « coco » d'informations et, à un moment donné, ça fait une « toile d'araignée » ou un « net » dans ta tête. Tu fais des liens, mais tant que tu n'es pas « remplie » un peu, effectivement, tu ne peux pas faire de liens, il faut que tu emmagasines avant. Effectivement, un peu comme un disque dur que tu remplis tranquillement. Puis à un moment donné, tu dis « ah oui c'est vrai, j'ai vu ça ailleurs ».

Suite à cet échange durant l'activité de groupe, c'est ce que Lison en est venue à penser à propos de sa propre difficulté, abordée dans ses situations présentées plus tôt, à transposer ses pratiques acquises dans d'autres contextes (de son poste en Ressources humaines à celui au Service de formation). Elle se l'explique par le fait qu'elle *n'a pas encore assez accumulé d'informations en formation*, qu'elle *ne s'est*

pas assez « rempli le coco » pour pouvoir « faire des liens »... Dans la suite de cet échange, les participantes Sarah et Julie poussent plus loin leur réflexion sur *comment on apprend par l'expérience*, ce qui est examiné à la section suivante. Mais cela nous parle encore de « faire des liens » :

« (...) J : Donc, peut-on dire que, plus on avance dans l'expérience, plus on a des choses auxquelles se référer ? C'est comme si tu remplis ton petit sac...

Sarah : Mais ce n'est pas toujours reproductible. Par exemple, d'une entreprise à l'autre, on ne peut pas reproduire un système de qualité tel quel. C'est juste qu'il faille se réadapter, mais tu as au moins un bagage auquel te référer. Mais tu ne « reproduis » pas, et si tu essaies de reproduire, c'est là que tu vas te planter [*nécessité de reconstruire pour s'adapter à chaque situation spécifique; ceci apparaît avoir été explicité de l'entrevue*]. (...)

Julie : Bien, tu gardes le meilleur...

J : Et tu bâtis là-dessus?

Julie : Oui. Je rajoute.

Sarah : Puis tu peux aussi comparer « négativement ». Si tu te rends compte qu'ailleurs c'était pire, et qu'ici c'est mieux. Tu fais du renforcement sur ce qui est mieux... (...)

Julie : Bien je pense que, quand ils nous engagent ici, ce n'est pas seulement pour ce qu'on est capable de faire, mais c'est aussi pour... ce qu'on sait.

Sarah : (Pour) ce qu'on est aussi. Ce qu'on *sait* et ce qu'on *est*.

Julie : Ce qu'on est capable d'apporter à l'entreprise, selon nos expériences... »

L'échange s'est terminé en montrant la conviction chez les participantes que leurs *connaissances accumulées* et *expériences* de travail sont toutes deux valorisées par l'employeur à l'embauche, mais que « *ce qu'elles sont* » l'est tout autant.¹⁸⁸

Dans le cadre de cette première analyse, on peut donc progresser sur le sens trouvé dans cette catégorie. Les participantes, dans leur contexte de travail, rapportent

¹⁸⁸ Nous croyons que ceci montre que, pour les participantes, ce qui est recherché par l'entreprise chez le gestionnaire, c'est *la personne entière*, avec ses connaissances, ses expériences, et aussi « ce qu'elle est » (ou ce qu'elle est devenue avec son expérience de vie) : c'est ce qui fait selon elles leur « valeur » personnelle dans ce milieu de travail.

utiliser abondamment la stratégie faire des liens ancien/nouveau pour réaliser des apprentissages informels, en *faisant des liens* dans la pratique *entre leurs expériences anciennes et l'expérience actuelle* dans la situation vécue, pour pouvoir la traiter adéquatement.¹⁸⁹

Ce qui a précédé nous permet d'introduire la catégorie suivante, sur l'apprentissage informel réalisé par la mise en pratique/la construction dans l'expérience.

5.3.8.2 Une deuxième ressource-stratégie : mettre en pratique / construire dans l'expérience

La sous-sous-catégorie 3.8.2 est la deuxième ressource-stratégie identifiée, et elle regroupe 40 codes, qui sont rattachés à 78 extraits de verbatim. Cette stratégie *Mettre en pratique/construire dans l'expérience* exprime particulièrement l'idée suivante : l'apprentissage informel peut se réaliser chez nos participantes par l'expérience ou par la mise en pratique, dans le contexte de travail examiné.

L'analyse des données a clairement fait émerger cette idée. Par exemple, les participantes ont affirmé, durant les rencontres individuelles et en groupe, que pour « apprendre vraiment », il fallait faire un réinvestissement dans la pratique de ce que l'on « savait (déjà) cognitivement »; ou bien qu'il fallait « expérimenter » vraiment un savoir qui est seulement « théorique », pour pouvoir s'en servir en pratique; ou encore qu'on apprend à l'école des choses « abstraites et générales », qui ne servent pas vraiment dans la pratique réelle, mais qui deviennent comme un cadre général de référence, pour le développement *des pratiques concrètes qui sont, elles, ancrées*

¹⁸⁹ À propos de l'interrelation entre les quatre ressources-stratégies identifiées, dans leur rôle pour l'apprentissage informel, on a vu que l'échange précédent portait également sur la stratégie qui va maintenant être examinée, « apprendre par l'expérience » (3.8.2). Par ailleurs, l'évolution du discours s'appuyait vraisemblablement sur les réflexions et explicitations réalisées individuellement et en groupe, ce qui concerne les stratégies suivantes « apprendre par soi-même/réfléchir sur son action » (3.8.3) et « expliciter un savoir tacite » (3.8.4). Ces dernières ont été mobilisées selon notre lecture en cours de recherche, ce qui concerne donc l'effet du dispositif de la recherche.

dans l'expérience.

Le verbatim est très riche sur cet aspect, avec les différentes expressions utilisées par les participantes à cet égard, indiquant par exemple qu'elles apprennent la plupart du temps : *par essai et erreur; sur le tas, par l'expérience acquise; constamment au travail et en pratique; au fur et à mesure et en farfouillant partout; en continu et à tous les jours; en mettant en pratique.* Ces expressions indiquent aussi qu'elles apprennent à *faire des liens plus vite avec l'expérience; qu'elles apprennent différemment / mieux / plus vite avec l'expérience qui augmente; qu'elles construisent sur leur expérience; qu'elles utilisent la pratique pour apprendre; qu'elles valorisent l'expérience; et que celle-ci leur permet de construire ce qu'elles sont*, etc. Est aussi présente dans le verbatim l'idée d'une pratique qui est développée *spontanément/de sa propre initiative*, et de façon *non-réfléchie* (intuitivement, ou de façon implicite, et dans l'action). Nous ne reprendrons pas tous les extraits relatifs aux expressions relevées ci-dessus¹⁹⁰, mais nous allons donner quelques extraits significatifs.

Précisons en premier lieu que cet aspect « d'apprendre différemment / mieux / plus vite avec l'expérience qui augmente » est particulièrement riche pour notre analyse, car il suggère non seulement que l'on *apprend par l'expérience*, mais aussi que la *façon d'apprendre en pratique se transforme avec l'expérience*, et que l'on *devient plus compétent*, notamment à faire des liens ou à développer de nouvelles stratégies dans des situations nouvelles. Cette compétence accrue se développerait à *mesure que l'on a expérimenté de plus en plus de situations différentes* (c'est aussi l'idée reprise à la section précédente). Il y aurait ainsi quelque-chose de l'ordre de « méta-stratégies d'apprentissage » qui se développeraient avec l'expérience qui

¹⁹⁰ À travers ces expressions s'exprime aussi une *conception de l'expérience, et de l'apprentissage par l'expérience*, chez nos participantes. Nous y reviendrons.

augmente.¹⁹¹

Voici un premier extrait de verbatim tiré de l'entrevue de Sarah, qui montre bien qu'elle a appris dans la pratique et par son expérience (parfois « négative »), à propos de cette situation où elle a mieux organisé sa pratique, et développé ce nouvel outil pour pouvoir répondre à son patron :

« Sarah : On se trouve à apprendre avec ça de nouvelles façons de faire, avec nos expériences « négatives », si on veut. (...) J'ai développé au fur et à mesure cet outil, avec le nombre de questions qu'il [son patron] m'a posées. J'apprenais par ses questions ce qu'il avait besoin de savoir, et je me faisais d'autres colonnes et j'adaptais mon outil, selon les exigences réelles de la situation. (...) J'ai créé ma méthode de travail, et j'ai appris à la faire (par moi-même) dans ces secteurs là [*ce qui montre aussi qu'elle apprend « par elle-même » (voir la catégorie 3.8.3)*]. Mais si je change de secteur, je garde à peu près le même genre de méthode, mais ça va vraiment avec le genre de problèmes que tu rencontres à chaque endroit. Si ce sont des problèmes différents, il faut changer nos méthodes. ».

Nous reprenons une partie de l'échange présenté à la section précédente, où Julie et Sarah parlaient de *comment on apprend par l'expérience* :

« Sarah : Moi, en 8 ans, j'ai changé 6 fois de *job*. Et je le sais très bien que, d'un job à l'autre, j'ai appris plus vite. Ah oui, je me suis beaucoup rendue compte de ça. Parce qu'au départ, quand tu arrivais... ce n'est pas techniquement, c'est vraiment par rapport à la façon d'apprendre... tu fais plus de liens rapidement, puis tu sais à qui te fier, tu te trouves des repères, euh, tu sais à qui parler, tu vas chercher plein d'outils différents, quand tu es (souvent) parachutée ailleurs. ». (...)

Julie : (Quand tu as plus d'expérience,) tu as moins peur, aussi... (parce que) tu as eu des réussites... (alors) tu es plus ouvert. [*Les 3 sont d'accord sur ce point.*]

J : (...) Donc, peut-on dire que, plus on avance dans l'expérience, plus on a des

¹⁹¹ Ces idées centrales – et reliées – de « méta-stratégies » d'apprentissage, d'apprendre mieux avec l'expérience qui augmente (proche de l'idée d'apprendre à apprendre), et d'apprendre à faire des liens plus facilement avec l'expérience, seront toutes réexaminées avec l'interprétation au chapitre 6. Les exemples d'expressions données plus haut montrent aussi que l'on doit souvent apprendre en pratique *par soi-même*, et *par expérience personnelle*, souvent donc de sa propre initiative et sans compter sur le soutien des autres. Cet aspect important sera examiné avec la catégorie suivante.

choses auxquelles se référer ? C'est comme si tu remplis ton petit sac...

Sarah : Mais ce n'est pas toujours reproductible. Par exemple, d'une entreprise à l'autre, on ne peut pas reproduire un système de qualité tel quel. C'est juste qu'il faille se réadapter, mais tu as au moins un bagage auquel te référer. Mais tu ne « reproduis » pas, et si tu essaies de reproduire, c'est là que tu vas te planter [*nécessité de reconstruire dans la pratique, pour s'adapter à chaque situation spécifique*]. ».

Dans l'échange de la section précédente, Lison montrait par ailleurs qu'elle reconnaissait difficilement qu'on puisse apprendre par la pratique. Cependant, son discours a souvent mis en évidence, de façon implicite ou explicite, le fait d'apprendre « sur le tas », par l'expérience en situation de travail. Dans les segments qui suivent tirés de son entrevue, elle discute dans le premier extrait de sa situation de communication difficile et de son apprentissage de la supervision d'employés au Service de formation :

« Lison : Donc, c'est la première fois que je suis en situation de supervision, et je ne suis pas à l'aise avec ce rôle-là. (...) Alors j'apprends, il faut que j'apprenne à être en situation de supervision (...). Donc, c'est un peu par essai-erreur. (...) (Dans ma situation) c'est que je suis en grosse situation d'apprentissage, tout en étant en situation où il faut que je livre de la marchandise. (...) Mais je ne m'en veux pas d'avoir vécu cette situation (de communication difficile), j'apprends de mes erreurs. (...) Pas évident. Mais je suis contente d'avoir cette expérience-là. Je pense que j'avais des craintes, puis je pense que ça va être correct, tu sais. Mais, je suis en (apprentissage) accéléré. ».

Dans ce deuxième extrait, elle parle en général de l'apprentissage de ses nouvelles tâches dans son poste de coordonnatrice en formation :

« Lison : Et finalement, je vais « apprendre sur le tas » (dans mon nouveau poste en formation), en faisant les actions quotidiennes pour... je vais apprendre « en situation de travail », dans le fond. (...) Ce sont toutes des notions, des choses sur lesquelles je lis, que j'apprends au fur et à mesure, en farfouillant un peu partout. (...) J'apprends en lisant, j'emmagasine ça. Je me sens comme une éponge en ce moment. »

Avec les idées de cet extrait, Lison exprime déjà en entrevue sa conception

particulière de l'apprentissage, où elle doit « se remplir le coco avant de pouvoir faire des liens » et de « se remplir comme un disque dur », ce qu'elle a dit plus explicitement durant l'activité réflexive (avec la précédente catégorie).¹⁹²

Nous voyons dans ce qui précède et ce qui a été présenté à la section précédente que la conception de Lison à propos de « comment on apprend » était différente au début des rencontres de celle qu'elle a montré progressivement vers la fin des activités (ce qui aura vraisemblablement été explicité et élucidé pour elle-même durant l'entrevue et l'activité réflexive en groupe). Elle questionnait au début qu'on (ou qu'elle-même) puisse apprendre « en pratique », apprendre à « faire des liens », etc. Dans le discours de « valorisation de l'expérience » qu'elle a tenu sur ses situations racontées, tout au long de l'entrevue et aussi en groupe (ex. être « en grosse situation d'apprentissage »), il est devenu évident à l'examen qu'elle avait dû puiser dans son expérience passée, pour apprendre rapidement *en pratique* dans le contexte de son nouveau poste. Et précisons qu'elle a dû le faire sans le coaching d'une personne plus expérimentée, ce qui était pourtant prévu pour elle avant sa promotion.¹⁹³

Mais ce qui est important pour cette partie de l'analyse est que, malgré la conception de l'apprentissage exprimée par Lison et son évaluation plutôt « négative » de ses résultats et des apprentissages réalisés, son discours montre qu'elle a bien *réalisé en*

¹⁹² Elle montre en effet ici, comme avec sa « métaphore de la feuille blanche », qu'elle prenait pour acquis qu'elle apprenait peu en pratique au travail et qu'elle faisait peu de liens avec ses anciennes expériences pour apprendre.

¹⁹³ Rappelons cet aspect sur lequel nous allons revenir, la difficulté de Lison à reconnaître ou à valoriser ses propres apprentissages et les progrès qu'elle avait réalisés : elle répète souvent qu'elle ne « sait pas faire... assez », qu'elle n'a « pas tout à fait (ou assez) appris », etc. L'expression *ne pas avoir appris assez* semble traduire une inquiétude face à son rendement, ou dépendre de ses critères très élevés pour évaluer son propre succès. Même face à un succès que nous trouvons évident dans l'une de ses situations sur cette approche novatrice de formation, où elle n'avait pas bien évalué ou fait l'analyse du besoin au départ, mais où elle a bien su corriger le tir en cours de route (en prenant finalement une approche de formation interactive qui a donné un très bon résultat), elle y trouve encore une insuffisance, un « pas encore assez », et elle n'est pas satisfaite, comme en fait foi sa conclusion à propos de cette situation : « Je trouve que je n'ai progressé *qu'un petit peu* avec cette situation. ».

pratique des apprentissages importants. La mise en pratique/l'expérience apparaît ici comme une ressource importante pour elle. Cela apparaît autant dans ses situations racontées que dans les réflexions et explicitations qui les ont accompagnées.

Dans cet autre extrait de Lison vers la fin de l'activité réflexive en groupe, on peut voir qu'elle montre avoir cheminé (et explicité) durant les échanges vers l'idée d'une nécessaire intégration, par la mise en pratique ou l'expérimentation de ce qui est acquis en formation en entreprise. À noter qu'elle affirme au début de l'échange qu'on « apprend tout le temps par l'expérience » (ce qui montre l'évolution de son discours *durant les activités, et à l'intérieur du dispositif de la recherche*) :

« Lison : C'est effrayant, toutes les expériences qu'on vit, on apprend tout le temps. Sarah : Oui. Lison : *Mais il faut « les vivre » [les expériences]*, c'est ça l'affaire. (...) il y a des coordonnateurs qui savent et qui ont tous suivi la formation (en feed-back), mais je pense qu'ils n'ont même pas « tenté » l'expérience, alors ils ne peuvent pas avoir (la bonne technique de) feed-back. L'expérience n'est pas vécue encore. Elle est « cognitive », elle est « apprise », mais elle est pas « vécue ». Alors, tant que ce n'est pas vécu, ça reste comme « dans le background » (...). Tant qu'il n'a pas vécu l'expérience (de faire ces techniques enseignées), il ne voit pas le côté positif, et ça reste cognitif, pas vécu. (...) Ça n'a comme pas passé de la théorie à la pratique. Il y a comme un « switch » qui ne se fait pas. »

Donc, il apparaît dans cet extrait que Lison pense que, tant qu'elles n'ont pas été expérimentées ou mises en pratique, ces « techniques » ne sont pas intégrées, ni valorisées ou utilisées, et elles demeurent « théoriques » ou « dans le background ».

Dans le cas de Julie, ses réflexions ont peu porté directement sur cet aspect de l'apprentissage par l'expérience et la pratique. Cela est cependant bien ressorti de son discours, mais de façon souvent implicite, *à travers* ce qu'elle a exprimé. Elle montre ainsi qu'elle a construit des pratiques de façon progressive, souvent aussi par essai et erreur, et qu'elle a souvent appris dans le feu de l'action, en traitant les situations au fur et à mesure qu'elles se présentaient. Elle montre finalement qu'elle a appris en observant les autres et en échangeant avec eux, verbalement ou en pratique, et en

expérimentant directement de nouvelles tâches. C'est le cas dans l'extrait suivant, à propos de ses expérimentations dans d'autres départements qu'elle ne connaissait pas. Elle a pu les faire de sa propre initiative, afin d'aider ses collègues des secteurs de la production qui étaient débordés :

« [En entrevue :] Julie : Alors, en allant sur le « plancher » [donc par l'action/l'expérimentation dans d'autres contextes], ça me permet de comprendre (de visu, les choses qui relèvent du département de production), comment ça marche, etc. (...) Et ça nous [les coordonnateurs de la Qualité] a fait comprendre bien des choses. À la Qualité et Amélioration continue, on fait plein de projets pour améliorer le produit, mais on n'est jamais vraiment dedans [la production]. Et ça nous manque. (...) Moi, je suis une personne qui apprend beaucoup en observant les autres. J'ai appris dans mon travail que, quand tu observes, tu peux analyser, et j'aime ça voir comment les autres réagissent et comment ils analysent. Et c'est ça qui me permet, ensuite, de me mettre moi-même dans d'autres situations [et d'y développer ses pratiques]. ».

Ce qui lui permet de développer ses pratiques et son « adaptabilité » dans diverses situations (comme nous le verrons au chapitre 6). Voici encore un second extrait de l'entrevue de Julie, où elle discute de ce qu'elle a explicité avoir appris lors de ses situations, montrant là encore le rôle que joue la mise en pratique dans l'apprentissage informel. Cet extrait suggère qu'elle a développé plusieurs façons de faire qu'elle valorise dans le milieu de pratique de cette entreprise, façons de faire qui sont partagées, selon elle, par beaucoup de ses collègues :

« Julie : J'ai ressorti (dans mes notes) ce que j'ai appris ici (dans l'entreprise), ce qui fait la différence ici, ce que j'apprends dans pas mal toutes les situations quand on travaille en équipe : c'est la franchise, la compréhension (vraiment comprendre le problème), et laisser tomber les barrières... on est rapide, on confronte beaucoup, mais il y a toujours (ces 3 derniers) et le respect et l'écoute. Ici, il n'y a pas beaucoup de barrières. On est tous habillés pareils [pas de différences de statut], on parle tous la même langue, pas de snobisme sur l'endroit où tu as étudié (ETS, McGill, etc.). On laisse tomber les barrières de défensive, on essaie vraiment d'écouter. Il y a des ambitieux ici aussi [qui pensent d'abord à leur propre intérêt], mais je ne sais pas si c'est en vieillissant que je m'en suis rendue compte, je ne peux rien y changer, à ce monde là. Il y en a qui font du tort à l'équipe... mais que veux-tu, si il est compétent... Tu fais le tour. « Fais le tour (de lui) », comme dirait mon boss! ».

Par ce discours, elle montre entre autre les valeurs qu'elle veut promouvoir dans sa pratique au travail. Par ailleurs, le sens émergeant du discours de Julie se rapporte aussi aux catégories 3.8.3 *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*, et 3.8.4 *explicitation un savoir tacite* : il est frappant en effet dans son cas que c'est souvent à travers une *réflexion sur son action* et une *explicitation de cette action*, qu'elle semble avoir appris et développé ses nouvelles pratiques. Nous y reviendrons.

Plusieurs éléments intéressants ont émergé de l'analyse de cette catégorie, que nous avons retracés comme de forts indices de la réalisation de l'apprentissage informel par la mise en pratique/la construction dans l'expérience. D'abord, que *l'expérimentation*, ou une certaine *intégration de la théorie par la pratique*, est nécessaire pour qu'il y ait apprentissage informel dans leur contexte de travail. Autrement, cela reste dans le « background », à un niveau « théorique » ou « cognitif », comme Lison le soulignait. Ensuite, Sarah a avancé (et l'a montré par le traitement de ses situations) *qu'on apprend par l'expérience*, mais aussi *qu'on apprend de mieux en mieux, et plus rapidement, avec l'expérience qui augmente* (on pourrait dire que l'on « apprend à apprendre », comme nous le verrons). Lison a finalement repris cette idée à son tour. L'examen de la présente stratégie, et celui de la stratégie *faire des liens ancien/nouveau* à la section précédente, ont tous deux mis en évidence ces idées, ainsi que celle d'une *meilleure habileté à faire des liens qui se développe avec l'expérience*.

Lison nous suggère, d'autre part, que tant que ce qui est acquis en contexte structuré d'apprentissage n'a pas été expérimenté et intégré dans la pratique, la personne ne peut pas en voir le bénéfice pour elle-même, ni voir l'intérêt de changer sa stratégie pour en adopter une nouvelle (il n'y aurait pas, dans ce cas, de déclencheur d'apprentissage). Ce qui précède suggère que les connaissances abstraites, ou « théoriques », ou les savoirs codifiés, ou les connaissances acquises en contexte structuré (école ou entreprise) ne seraient pas utiles « tels quels » pour la pratique, que ceux-ci doivent d'abord s'enraciner dans l'expérience, pour s'intégrer dans la

pratique de la personne, et ainsi devenir *signifiants et utilisables pour elle*.

En quatrième lieu, on a pu voir que *la façon d'apprendre* semblait se *modifier avec l'expérience*, comme le soulignait Sarah à partir de sa propre expérience dans son milieu de travail. Avec la compétence à apprendre en pratique qui s'installe, ce qui se modifierait ne serait pas tant d'avoir développé plus de techniques utiles (par exemple au travail), que davantage une *façon d'apprendre qui change*, ou encore *la facilité de le faire qui se développe* : « Sarah : d'un job à l'autre, j'ai appris plus vite... ce n'est pas techniquement, c'est vraiment par rapport à la façon d'apprendre... tu fais plus de liens rapidement, tu trouves plus de repères, d'outils nouveaux... ».

Finalement, l'examen des deux dernières ressources-stratégies nous apparaît être éclairé par l'idée que nous avons suggérée au cadre théorique (inspirée de Polanyi, 1966), sur un rapport dialectique entre théorie et pratique. Cet examen nous renvoie par ailleurs à l'idée du *caractère* (possiblement) « *transportable* » de la pratique vers d'autres contextes (Lave et Wenger, 1991; Lave, 1991), pointant vers l'idée constructiviste de l'adaptabilité de l'apprenant, qui augmente à mesure qu'il traite de nouvelles situations. Nous y reviendrons avec l'interprétation.

Avec l'analyse qui a été réalisée pour les deux dernières ressources-stratégies (3.8.1 et 3.8.2), nous avons souligné à quelques reprises qu'il ressortait déjà des propos des participantes la dimension du *rôle de l'explicitation pour l'apprentissage informel*. Mais nous réservons cette discussion pour la catégorie 3.8.4 *explicitation un savoir tacite*, alors que nous serons plus en mesure de faire ressortir de l'analyse cet aspect important. Voyons d'abord l'avant-dernière ressource-stratégie identifiée dans nos données.

5.3.8.3 Une troisième ressource-stratégie : apprendre par soi-même / réfléchir sur son action

Cette sous-sous-catégorie 3.8.3 *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*

examine à la fois les dimensions de « la réflexion sur l'action » et celle de « l'auto-initiation » et de « l'autogestion » de l'apprentissage informel, dimensions qui n'étaient pas examinées avec la ressource qui a précédé et qui se rapproche d'elle, *mettre en pratique / construire dans l'expérience*. Cette catégorie 3.8.3 est tout aussi importante que les deux précédentes, en regroupant 45 codes rattachés à 103 segments de verbatim.

Avec l'idée de « auto-initiation »/d'autogestion, cette stratégie suggère que nos participantes *apprennent souvent de façon informelle de leur propre initiative*, et qu'elles réalisent souvent ces apprentissages *par elles-mêmes*, sans le soutien de ressources de formations dédiées ou sans coaching. d'apprentissage, de la part de personnels plus expérimentés en milieu de travail. Les données montrent aussi que l'un des moteurs de leur apprentissage, lorsqu'elles apprennent par elles-mêmes, est souvent *la réflexion sur leur action*¹⁹⁴. C'est pourquoi les deux aspects sont regroupés dans cette catégorie, comme deux stratégies qui sont souvent utilisées ensemble.

C'est ainsi que les participantes donnent régulièrement des indices implicites, ou expriment explicitement, qu'elles doivent le plus souvent apprendre, dans leurs situations racontées, *par elles-mêmes, par expérience personnelle et durant leur pratique quotidienne* en milieu de travail. Par ailleurs, cette stratégie suppose souvent qu'elles réalisent une *réflexion sur l'action* (nous y revenons ci-dessous). Pour l'apprentissage dans leur contexte, elles bénéficient donc de peu d'encadrement et de soutien formels au quotidien. Les formations reçues en milieu de travail, le plus souvent, ne sont pas présentées par les participantes comme des ressources contributives pour traiter les situations qu'elles ont racontées, ce qui peut montrer les limites de ces formations organisées. Et, sauf dans les cas où il y a eu intervention de

¹⁹⁴ Cette *réflexion sur l'action*, on l'aura compris, renvoie d'emblée à la stratégie de l'explicitation, et à son rôle dans l'apprentissage informel. Ce que recouvrent ces deux groupes 3.8.3 et 3.8.4 (explicitation un savoir tacite) est donc étroitement relié, et nous y revenons avec la dernière catégorie.

la part de collègues, du supérieur ou des employés (voir les catégories où la dimension du groupe/des autres a été mise en évidence), apprendre au travail est souvent un processus « auto-initié » et « autogéré », c'est-à-dire amorcé de leur propre initiative et conduit individuellement.

Les participantes expriment ainsi devoir le plus souvent se débrouiller seules, et perçoivent qu'elles réalisent souvent leur apprentissage par elles-mêmes, sans soutien externe ou coaching de la part de gens plus expérimentés ou des membres de leur équipe. On peut le voir dans l'extrait de l'entrevue de Sarah qui suit, alors qu'elle commente le traitement de sa situation difficile où elle a dû apprendre à mieux s'organiser et à développer un outil pour elle-même :

« Sarah : Mais, quand tu vis la situation, que tu « grandis » et que tu apprends là-dedans, c'est difficile, mais après coup, ça apporte de la fierté. Parce que tu te dis je vais le régler toute seule ce problème-là maintenant, je ne le vis plus, et il n'y a personne qui me l'a montré. Je l'ai appris par moi-même et j'en suis fière. C'est le fun. Quand tu t'en sors [toi-même], et que tu n'as pas eu besoin de faire plein d'erreurs pour t'en sortir. ».

Cet apprentissage réalisé par elle-même est très explicite chez Lison, dans la situation suivante où elle dit avoir été « parachutée » dans son nouveau poste de coordonnatrice au Service de formation, sans obtenir le coaching ou la formation prévus à l'origine par ses supérieurs. Dans son cas cependant, elle ne souhaitait pas apprendre par elle-même comme Sarah, elle aurait de beaucoup préféré avoir un soutien dans son apprentissage, mais elle a dû malgré elle « apprendre en situation de travail » :

« [En entrevue :] Lison : je n'ai pas eu le temps d'être formée (dans mon nouveau poste), l'idée était que (l'ancien directeur formation, qui n'est resté que 3 mois) devait me former, on devait travailler ensemble, je devais prendre de l'expérience avec lui, mais pas être (tout de suite) au premier plan. (...) Il y a beaucoup d'inconnus, et aussi ce n'est pas ma spécialité (...). Donc, j'ai un peu été « parachutée » là-dedans... (...) j'apprends (maintenant) au fur et à mesure, en farfouillant un peu partout ».

Cette façon d'apprendre par soi-même et de sa propre initiative a clairement émergé des données, ce qui soutient fortement l'idée qu'il y a bien réalisation en pratique d'apprentissages informels, de façon « auto-initiée » et autogérée, dans le contexte examiné. Sarah le montre encore dans l'extrait suivant, où elle raconte son expérience d'apprentissage dans un nouveau poste en production, puis revient sur sa situation où elle s'est développé un outil pour « avoir toutes les réponses » :

« *[Durant l'activité réflexive :] Sarah : Quand je suis tombée en production, je ne savais pas trop ce qu'il fallait faire. J'ai appris rapidement, parce qu'il fallait que je connaisse tous les systèmes, Matériel, Qualité, il fallait que j'apprenne tout ça très vite... ils [la direction] vous laissent vraiment autonome, ils nous laissent aller, on apprend un peu comme on peut, et tout ça. (...) (Pour m'assurer de toujours avoir les réponses qu'on attendait de moi,) je me suis auto-corrigée en ayant mon petit fichier tout le temps à portée de main. (...) j'ai beaucoup appris à me créer mes propres outils, pour ne pas me faire prendre. ».*

Dans le cas de Julie, le sens émergent de son discours est souvent venu développer la présente catégorie, mais aussi la catégorie suivante 3.8.4 *explicitement un savoir tacite* (et également les deux autres catégories qui ont précédé). Particulièrement, l'aspect « réfléchir sur sa pratique » de la présente catégorie a pris plus d'importance avec l'analyse du verbatim de Julie. À témoin cet extrait de la situation où elle doit apprendre à déléguer, qui porte davantage sur la réflexion sur l'action (mais aussi sur apprendre par soi-même et par l'expérience, et qui montre une explicitation, réalisée suite à l'entrevue) :

« Julie : *[En entrevue :]* Donc, j'ai réussi à déléguer ça *[malgré sa grande difficulté de départ pour déléguer]*. Ce que j'ai appris là-dedans, j'ai appris à faire confiance aux autres, et j'ai appris à faire ce manuel là (avec Excel, pour les rapports de performance qualité). Et en même temps ça m'a permis de comprendre ce que je faisais vraiment [réflexion sur l'action]. Parce que je le faisais tellement par répétition, parce que quelqu'un me l'avait montré (*d'une autre manière*). Là, j'ai approfondi vraiment mon analyse, et là j'ai réussi à le faire faire par d'autres personnes (à le déléguer). J : *Et peut-être à le faire mieux aussi?* Ah oui, c'est bien mieux tout ça (...) Alors, j'ai tout retracé [son processus de travail, c'est-à-dire décortiquer chaque étape d'action, comment c'était fait, avec quels outils, etc.], et (...) j'ai pu diminuer la quantité de

rapports qu'on avait à sortir, pour sortir ces chiffres là. *J : Tu as simplifié le travail, pour que quelqu'un d'autre puisse le faire?* Julie : Oui. Et aussi pour minimiser les chances d'erreurs, car plus on manipule les chiffres, plus il y a de possibilités d'erreurs. (...) [*Plus tard, en activité de groupe :*] C'était ça mon défi, c'était de déléguer le travail qui était plate, mais important, pour que je puisse partir la tête claire. [réflexion a posteriori, et explicitation, comme il sera montré plus loin] ».

Elle énonce à la fin ce qui était le véritable enjeu pour elle dans cette situation, ce qu'elle a explicité suite à l'entrevue. Sa verbalisation est maintenant devenue pour elle davantage un « discours sur sa pratique », ou une pratique « conceptualisée ». Et, dans cet autre extrait, Julie montre qu'elle s'est donné des moyens pour apprendre par elle-même et de sa propre initiative, mais aussi qu'elle utilise comme ressource « les autres/le groupe » (catégorie 3.3), lorsqu'elle mobilise le soutien d'un collègue ou d'un employé. On voit également dans l'extrait qu'elle fait une réflexion sur son action et sur les bénéfices de son apprentissage (citation déjà présentée en 5.3.8.3) :

« [*En entrevue :*] *J : Trouves-tu que ça t'aide dans ton propre travail de mieux connaître les autres secteurs?* C'est sûr! Parce que moi dans mon travail, c'est de « voir les unités » dans les listes (informatiques). (...) Moi, je ne sais pas c'est quoi une [*pièce*] carrée. Je n'en ai jamais vue une. Alors, en allant sur le plancher [de sa propre initiative, dans les secteurs de ses collègues en production], ça me permet de comprendre comment ça marche, etc. (...) [*Et plus loin :*] Je suis à la Qualité, et je ne savais pas comment faire un « NCP Tag » [*étiquette de défaut*] ! Ça n'a pas de bon sens. Je suis allée chercher mon inspecteur (son employé), et lui ai dit, là, méchante leçon d'humilité, « j'aimerais ça que tu me montres comment faire un « NCP Tag ». ». Ça ne fait pas partie de mes tâches, mais c'est celle de mes employés dans mon département. Maintenant, je sais comment ça se fait. Je n'ai pas à le faire (dans mon travail), mais je comprends comment. Si jamais il faut que je le montre à quelqu'un d'autre, je vais pouvoir me débrouiller. »

La fin de l'extrait montre qu'elle voit déjà une autre utilité à son nouvel apprentissage (soulignant ainsi ses bénéfices). Dans ce troisième extrait déjà cité, provenant du tout début de son entrevue, Julie montre encore qu'elle apprend par elle-même, et montre sa posture réflexive sur son action (et l'explicitation de celle-ci) : « Julie : Moi, je suis une personne qui apprend beaucoup en observant les autres. J'ai appris dans mon

travail que, quand tu observes, tu peux analyser (...). ».

Les extraits de verbatim pour Julie, qui vont dans ce sens d'un auto-apprentissage et d'une réflexion sur l'action, sont nombreux. La plupart du temps, ils montrent aussi qu'elle *explicité son action (3.8.4) pour s'en servir comme ressource d'apprentissage*. Nous avons indiqué que ces deux catégories sont très reliées dans le processus d'apprentissage informel que nous avons pu retracer, comme sont aussi inter-reliées *les quatre ressources-stratégies* présentées dans cette section 5.3.8.

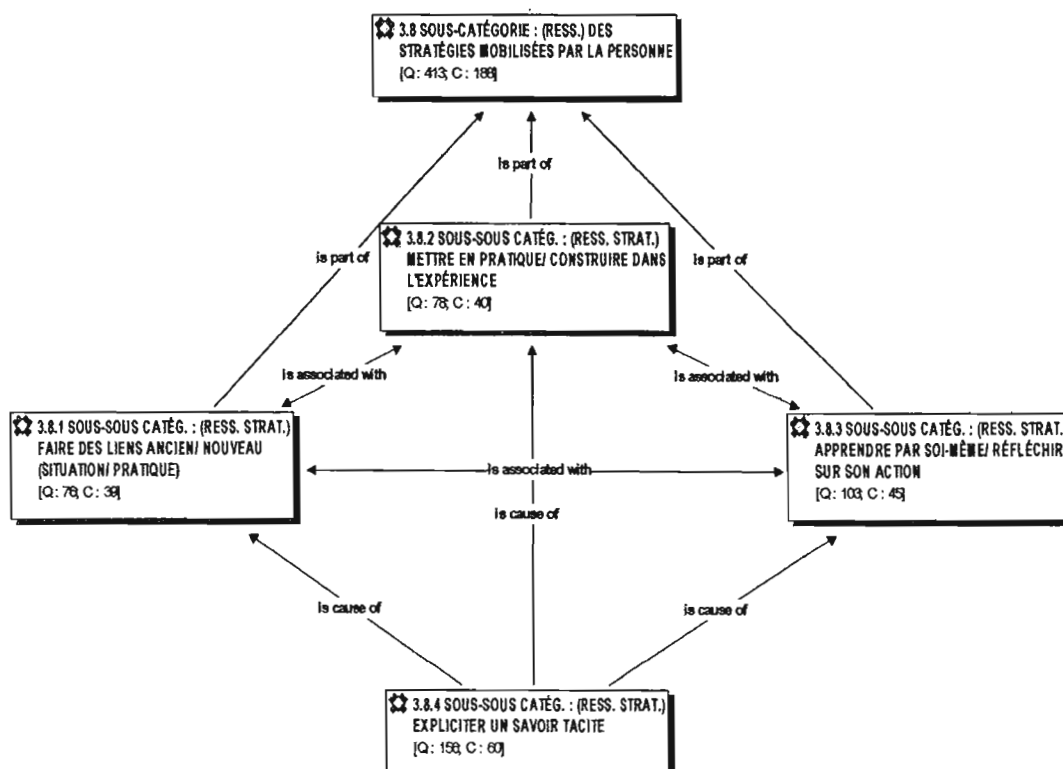
Nous apportons d'autres extraits dans la catégorie qui suit, qui pourraient souvent venir appuyer la catégorie qui vient d'être traitée. Examinons donc la dernière ressource-stratégie identifiée, qui nous apparaît très importante pour cette étude.

5.3.8.4 Une quatrième ressource-stratégie : expliciter un savoir tacite

Cette dernière sous-sous-catégorie des ressources-stratégies, *3.8.4 expliciter un savoir tacite*, regroupe 60 codes rattachés à 156 segments de verbatim, et elle est de ce fait la plus importante des quatre stratégies mobilisées par nos participantes, dans la réalisation de l'apprentissage informel au travail. Elle est apparue comme jouant un rôle charnière dans l'organisation des données en regard des ressources mobilisées pour l'apprentissage, car elle vient « fermer la boucle » des stratégies en faisant le lien avec les trois autres qui l'ont précédée (3.8.1, 3.8.2, 3.8.3). Nous l'avons indiqué, les quatre stratégies sont apparues comme interagissant ensemble dans la réalisation du processus d'apprentissage informel, et l'explicitation comme étant centrale dans cette interaction. L'interaction entre les quatre ayant été énoncée, nous soulignerons aussi dans cette section les incidences d'utilisation des trois autres stratégies, chaque fois qu'elles se manifesteront dans les extraits présentés.

Pour illustrer ces relations d'interaction, la figure de la page suivante présente à nouveau une partie du réseau des ressources-stratégies, introduit plus tôt :

Figure 15 : Réseau des quatre ressources-stratégies identifiées chez nos participantes et de leurs relations¹⁹⁵



Rappelons que, comme indiqué au chapitre 3, la technique d'explicitation (Vermersch, 2003; 2004; 2007) a été utilisée en tant que technique d'entrevue et outil de collecte dans cette étude. Depuis le début de l'analyse, nous avons vu que l'explicitation de nos participantes semblait avoir joué un rôle notable à plusieurs moments des activités de la collecte, pour mettre au jour, tant pour les participantes que pour la chercheuse, les conduites et la pensée privée des premières à propos des situations de travail racontées. En nous servant de ce levier, et du point de vue de la chercheuse, nous tentions d'explicitier le déroulement des actions dans les situations racontées, tel

¹⁹⁵ La relation « *is cause of* » indiquée dans ce réseau ne traduit pas bien la nature dialectique de la relation entre les quatre stratégies, où l'explicitation joue un rôle charnière. Mais nous étions limitée par le logiciel utilisé pour la représentation de ce réseau. Notons que nous voulons illustrer *une relation de nature dialectique*, où les stratégies se co-constituent et s'influencent.

qu'il allait émerger des données, afin d'y analyser le processus par lequel le résultat (la pratique) a été obtenu et l'apprentissage informel réalisé. Nous élaborons dans ce qui suit sur ces effets particuliers de l'explicitation, et nous émettons les réserves qu'ils imposent.

a) Les deux rôles joués par l'explicitation dans la recherche et l'apprentissage, et ses effets inattendus durant la recherche : quelques précisions préalables à l'analyse

Soulignons d'emblée que, *contrairement à ce que nous attendions*, c'est au cours de toutes les étapes des activités de collecte de la recherche que nous avons pu retracer dans les données plusieurs *incidences d'explicitation*. En fait, l'effet important de cette stratégie *à tous les moments de la recherche* a pu être retracé durant ce que nous avons identifié comme les *quatre moments de l'explicitation* durant la recherche : de la préparation pré-entrevue, à l'entrevue, aux réflexions individuelles et accompagnées qui l'ont suivie, jusqu'à l'activité réflexive en groupe. Ces moments vont être décrits et appuyés dans ce qui suivra. Cet effet nous est apparu assez surprenant, sous deux aspects. D'abord, parce que nous nous attendions à ce que l'explicitation se produise précisément *aux moments de l'entrevue et de l'activité réflexive*, dans une *démarche qui était toujours guidée par la chercheuse*. C'est ce que prévoyait le dispositif de recherche, et ce que suggérait l'approche proposée par Vermersch (2003). Mais elle s'est apparemment produite *aussi durant les moments de réflexion « non-guidée »* (et nous aurons à revenir sur ce point important).

Ensuite, il a été inattendu parce que, comme l'analyse l'a montré, *l'explicitation a joué deux rôles qui sont apparus à la fois distincts et d'une grande importance* dans la recherche. Nous les décrivons dans ce qui suit.

- *Premier rôle de l'explicitation* : c'est d'abord par le travail d'explicitation qui a été suscité par le dispositif de recherche, et réalisé durant les activités par les acteurs, que ces derniers ont pu *mettre au jour les stratégies* qu'ils ont utilisées *pour réaliser un apprentissage dans le passé et en situation de travail*, alors

que ce dernier se manifestait déjà dans leur pratique de façon implicite. L'explicitation apparaît donc d'abord avoir *servi à mettre en évidence des conduites antérieures et des incidences d'apprentissage*, et *c'était notre objectif dans la démarche*.

- *Second rôle de l'explicitation* : par ailleurs, il est apparu que le produit de cette même explicitation, la *pratique implicite devenue explicite* (ou la connaissance en acte explicitée), pouvait être *réinvestie en tant que ressource mobilisée dans la réalisation de nouveaux apprentissages* par nos acteurs. L'explicitation semblait ainsi prendre la fonction de *rendre disponible une nouvelle ressource*, la pratique explicitée/conceptualisée.¹⁹⁶ Mais ce qui rend cette fonction *particulière et inattendue* est qu'elle est entrée en jeu à la fois durant le cours de la recherche et durant les situations de travail racontées.

Avec ces deux rôles identifiés, l'explicitation devenait à la fois *un outil de mise au jour des pratiques implicites*, et *une ressource mobilisée dans la réalisation de l'apprentissage informel* – ce qui pouvait se produire en situation de travail, mais également *en cours de recherche*. Dans ce dernier cas, *un nouvel apprentissage informel* pouvait donc être réalisé à l'intérieur du dispositif de recherche que nous avions mis en place, et il devenait ainsi possible pour nous de *constater et d'observer directement sa réalisation*.

Pour l'analyse et l'interprétation qui suivra, une importante clarification s'impose donc sur le traitement des données relatives au rôle de l'explicitation dans l'apprentissage informel durant cette recherche. Il importe de le faire pour trois motifs majeurs : d'abord, parce qu'on ne peut pas ignorer dans cette étude l'effet d'un dispositif de recherche sur les acteurs qui y participent; ensuite, parce qu'il est

¹⁹⁶ Il s'agit là de la « fonction ou du rôle formateur » de l'explicitation, dont parle Vermersch (2003), et qui n'est pas surprenant, mais nous reviendrons encore sur cet aspect.

nécessaire de préciser le statut et le traitement des données qui lui sont reliées, dans l'analyse et l'interprétation; finalement, parce que notre objectif de recherche visait d'abord l'examen de la réalisation d'apprentissages informels *dans des situations vécues en contexte de travail*, et non dans les situations créées par le dispositif de recherche même.

Nous apportons donc quelques précisions préalables à l'analyse qui va suivre, en regard de ce deuxième rôle de l'explicitation dans le dispositif de la recherche.

1. L'élément qui nous semble le plus important pour l'analyse de ce 2^e rôle est que, si des apprentissages informels se sont bien déroulés durant les activités de la recherche, et même si leur occurrence était inattendue, il apparaît important de tout de même les examiner, car *ils viennent aussi éclairer comment peut se réaliser l'apprentissage informel chez nos participantes*.
2. Mais il s'agit bien d'un contexte différent de celui du milieu de travail visé par l'objectif de recherche, et il sera alors important, en second lieu, de *donner le statut qui leur revient* aux données relatives à ce second rôle de l'explicitation durant la recherche, à savoir des données indiquant possiblement la réalisation d'apprentissages dans un autre contexte que celui visé par cette étude, celui des activités mises en place par le dispositif de recherche (et donc naturellement influencées par lui).
3. Par ailleurs, comme nous proposons que l'apprentissage informel semble *se réaliser dans tout contexte*, il ne perd pas obligatoirement de sa pertinence pour l'étude, du fait qu'il s'est réalisé dans le contexte de la recherche. Cela permet toujours *d'éclairer le processus à l'étude*, mais *sous un autre angle d'examen*.
4. On sait que l'engagement dans des « activités réflexives » est susceptible de créer chez les participants un effet « formateur » (Vermersch, 2003), entre autre par la réflexion sur l'action qu'il suscite (Desgagné, 2001). Dans cette étude, l'effet

relevé de réinvestissement de ce qui a été explicité durant les situations réflexives n'est donc pas surprenant. Mais ce fut bien un effet inattendu pour nous, et le point important nous apparaît être justement ce *caractère spontané* du 2^e rôle de l'explicitation durant la recherche. Cet effet est venu des participantes elles-mêmes et cela le rend d'autant plus intéressant pour notre exploration. Rappelons que le caractère « *auto-initié* » de *l'apprentissage informel* s'est exprimé dans les données, et qu'il était proposé comme un élément pouvant caractériser ce dernier, et possiblement le distinguer d'un apprentissage formel. L'occasion nous est donnée de l'examiner sous cet aspect de son « *auto-initiation* », dans un contexte différent qu'il faudra bien isoler dans l'analyse.

5. Finalement, il est important d'examiner ce 2^e rôle de l'explicitation du fait que c'est le seul moyen dont nous disposons pour étudier et observer *directement* la possible réalisation d'apprentissages informels *sous l'impulsion de l'explicitation*, c'est-à-dire d'étudier l'effet constaté directement de l'explicitation et du réinvestissement de ce qui est explicité, dans la réalisation d'un nouvel apprentissage. Une telle opportunité nous est apparue riche pour l'interprétation.

En résumé, retenons que la *stratégie de l'explicitation* pourra nous servir, dans l'analyse et l'interprétation, premièrement à mettre en évidence comment des apprentissages informels ont pu être réalisés par nos participantes *dans les situations de travail racontées* (1^{er} rôle de l'explicitation, attendu dans la recherche). Et, secondairement, elle servira à montrer comment de nouveaux apprentissages ont pu être réalisés sous l'impulsion de l'explicitation, par le réinvestissement de ce qui aura été explicité, *en situation de travail et en cours de recherche* (2^e rôle de l'explicitation, *dans deux contextes à bien distinguer*). Pour spécifier et distinguer les deux contextes dont il est question tout au long de l'analyse de cette stratégie, nous indiquerons toujours de façon claire qu'il s'agit d'un effet constaté à l'intérieur du dispositif de la recherche, à chaque fois que ce sera pertinent.

b) La présentation de l'analyse des données relatives à l'explicitation

Il apparaît dans l'analyse que, *presque chaque fois* que le discours des participantes porte sur un apprentissage réalisé dans l'action, et sur la réflexion sur cette action, *l'explicitation intervient en servant à la fois d'outil de rappel, et de ressource mobilisée pour l'apprentissage, autant dans la stratégie d'expliciter, que dans le réinvestissement du matériel explicité*, et à la fois en situation de travail et en situation de recherche, comme nous allons le voir.

Conséquemment, dans cette section 5.3.8.4 sur *l'explicitation*, et pour reprendre ce qui vient d'être discuté au point précédent, l'explicitation retracée dans cette étude s'est donc examinée en tant que *stratégie de prise de conscience qu'utilise la personne*, et qui lui permet à la fois (*en situation de travail et durant la recherche*) :

1. *de rendre explicites ses apprentissages informels passés pour les dévoiler (servant alors d'outil de mise au jour des pratiques implicites);*
2. *de mobiliser de nouvelles ressources pour l'apprentissage informel, le « matériel » ainsi explicité; il s'agit d'une stratégie que se donne la participante qui lui sert de ressource d'apprentissage, par un réinvestissement (permettant une reconstruction) de ce qui aura été explicité.*

Dans notre analyse, l'explicitation sera donc prise et examinée à ces deux niveaux. Il est aussi important de remarquer que la participante *continue ainsi de construire son expérience pendant qu'elle l'explique, que ce soit durant la situation de recherche ou en dehors d'elle.*¹⁹⁷

Des parties pertinentes du verbatim vont être présentées dans ce qui va suivre, où l'idée de l'explicitation en tant que ressource-stratégie mobilisée a pu émerger. Notons que, cette dernière s'étant le plus souvent exprimée dans le *sens implicite du discours*, il n'est pas aisé d'en apporter des exemples très « explicites ». Cette

¹⁹⁷ Ceci est à rapprocher du 3^e niveau d'explicitation de Vermersch, celui de la *réflexion métacognitive*.

ressource a le plus souvent été retracée par deux moyens : d'une part par un *examen transversal* des données, un examen des éléments qui sont exprimés de différentes façons ou sont abordés sous différents angles par l'acteur, ou par plusieurs acteurs qui échangent; et d'autre part par un *examen dans le temps*, un examen de l'évolution du discours à travers les divers moments de la collecte.

Ceci nous amènera dans cette section à *déjà porter l'analyse à un niveau plus élaboré*, pour tenter de mieux le faire ressortir et en montrer l'importance.¹⁹⁸ D'abord, des extraits de verbatim où des incidences d'explicitation sont apparues de façon suffisamment « explicites » seront présentés, montrant aussi les divers *moments de l'explicitation* qui ont pu être retracés durant le déroulement des activités de la recherche. Ensuite, une *analyse dans le temps* permettra d'en cerner l'évolution à travers ces divers moments de l'explicitation. Finalement, une *analyse transversale d'un discours* durant l'activité réflexive en groupe permettra aussi de mettre en évidence des manifestations de l'explicitation et de l'apprentissage informel.

Précisons encore que les codes regroupés dans cette catégorie ont émergé de deux façons. Ils représentent parfois des prises de conscience d'avoir explicité quelque-chose, exprimées directement par les participantes elles-mêmes (les incidences sont alors plus explicites dans le verbatim). Ou encore ils représentent des incidences d'explicitation qui ont été relevées par nous-mêmes, mais qui sont identifiables dans le discours par comparaison, déduction et analyse.

Plusieurs codes qui décrivaient les autres ressources-stratégies du groupe 3.8 sont

¹⁹⁸ En élaborant ainsi davantage l'analyse, nous réalisons que nous entrons dans une analyse « de second niveau », qui aurait pu servir à appuyer l'interprétation au chapitre 6. Mais, comme indiqué, cela apparaît nécessaire pour arriver à faire ressortir les incidences de l'explicitation à l'intérieur de cette dernière catégorie de ressources, et à montrer sa fonction retracée dans les données, alors que notre analyse restera toujours très près des données brutes. Nous considérons donc que nous avons déjà « un pied dans l'interprétation des données » à la fin de cette section 5.3, sur les ressources mobilisées dans le processus d'apprentissage informel.

aussi rattachés à la stratégie de l'explicitation, ce qui vient souligner *l'interrelation qui se manifeste entre les quatre ressources-stratégies* identifiées. Nous donnons déjà un exemple éclairant de cette interrelation entre les stratégies, qui sera soulignée chaque fois que ce sera pertinent dans l'analyse réalisée dans cette section :

Avec le code « *pratique ancienne réinvestie/recadrée : réaliser une analyse de besoin* », de la catégorie 3.8.4 *explicitation un savoir tacite*, le verbatim nous montre que Lison a réalisé une explicitation durant son entrevue (*dans le dispositif de recherche*), sur le fait qu'elle avait développé cette pratique « analyse de besoin » dans un autre contexte (son travail en Ressources humaines), et qu'elle pouvait la réinvestir dans la situation nouvelle qu'elle venait de raconter (la situation sur sa méthode novatrice de formation, dans son travail au Service de formation). L'explicitation est ici pour elle un outil de prise de conscience et une stratégie, produisant une ressource à mobiliser dans une nouvelle situation. Voici à nouveau le verbatim de l'entrevue de Lison, en partie déjà introduit :

« Lison : L'analyse des besoins (de formation), prendre le temps de clarifier un mandat avec le client (interne), c'est des choses que je connais, mais c'est comme si le lien n'était pas clair que j'étais « en situation de clarifier un mandat », je l'ai comme perdu de vue... *J : Mais c'était une situation différente par rapport à ce que tu avais vécu?* Lison : Oui, c'était nouveau, en situation où on me demande une formation, le lien ne s'était pas fait à savoir que j'étais en situation de prendre une demande, et d'analyser le besoin. Par exemple, quand j'étais au niveau des avantages sociaux (son ancien poste en RH), il me semble que ça se faisait plus naturellement. Là, je suis allée trop vite à la solution... *J : Si la situation se représentait (...) comment tu y réagirais?* Lison : Je pense que oui (je réagirais différemment), et puis ça me fait voir que j'ai besoin de me bâtir un outil pour quand quelqu'un vient me voir avec un besoin de formation, de mieux me structurer pour vérifier le besoin. (La prochaine fois) je vais prendre plus de temps à discuter. (...) Je pense que je vais demander l'idée générale du besoin dans une première rencontre, puis partir avec ça et me poser les questions de base, et le rencontrer une deuxième fois pour clarifier vraiment le mandat... *J : Ça a fait ressortir pour toi le besoin d'avoir des outils un peu plus standard, ou des étapes plus structurées?* Lison : Oui, c'est sûr. ».

La citation précédente nous montre ce qui suit : en même temps qu'elle *réalisait* par sa réflexion que, lorsque sa situation s'est déroulée et pour diverses raisons, elle n'avait pas vu que sa pratique ancienne était pertinente dans la nouvelle situation, elle *pouvait aussi s'expliquer* pourquoi les stratégies choisies au départ pour la traiter (garder la solution déjà proposée par d'autres

et travailler en ce sens) n'avaient pas bien fonctionné à ce moment. Elle réalisait ainsi de nouveaux apprentissages, durant son explicitation (et aussi après), en réinvestissant cette nouvelle compréhension sur sa pratique. Cependant, et c'est là qu'on voit la relation entre les deux stratégies, ce même code se retrouve aussi dans la catégorie 3.8.1 *faire des liens ancien/nouveau*, mais il représente alors la stratégie par laquelle elle puise dans son expérience ancienne (sa pratique « analyse des besoins » ou « clarifier le mandat ») pour traiter la situation actuelle. On voit bien que l'*explicitation (provoquée en ce cas par la situation de recherche)* a servi de moteur et de ressource dans le déroulement de cet apprentissage, tout en lui permettant de *faire des liens ancien/nouveau*.

Pour pouvoir réaliser qu'elles ont développé une nouvelle pratique et pour pouvoir en parler en entrevue et en groupe, les participantes sont ainsi passées par une explicitation, ou une « prise de conscience », réalisée pour elles-mêmes, et parfois partagée avec les autres, au moyen d'une verbalisation de leur action. Dans les différentes étapes de la recherche, nous avons indiqué avoir pu retracer, à l'intérieur des étapes de la collecte, *quatre moments de l'explicitation* (qui peuvent se chevaucher dans la mouvance du vécu exprimé) où se sont manifestées ces prises de conscience. Nous allons les décrire, en les appuyant par des extraits significatifs de verbatim.

c) Les quatre moments de l'explicitation durant la recherche

Premier moment de l'explicitation : avant l'entrevue.

L'explicitation des participantes s'est d'abord réalisée par un effort de réflexion consciente sur leur pratique, qu'elles ont réalisé *avant la rencontre*, afin de se conformer à nos consignes qui étaient, nous l'avons vu, d'identifier dans leur vécu une situation qui a été importante pour elles, et où elles pensaient avoir appris quelque-chose de nouveau. Également, leur choix de participer à la recherche, qui s'est concrétisé dans ce moment de réflexion pré-entrevue, supposait aussi pour elles, et de toute évidence, un important engagement personnel dans la démarche proposée. Nous montrant ce nécessaire engagement amenant, nous le pensons, cet *effort de réflexion pré-entrevue*, Julie nous a expliqué avant le début formel de l'entrevue

qu'elle avait dû réfléchir beaucoup avant d'arriver à la rencontre, et prendre des notes pour elle-même, pour identifier des situations pertinentes à ses yeux, et pour pouvoir raconter comment elles s'étaient passées et ce qu'elles avaient signifié pour elle. Le moment de préparation a été un moment de réflexion important, et il est devenu évident que ce fut le cas pour chacune des participantes.

Bien sûr, nous n'avons pas été témoin de ces efforts de réflexion « privés » sur leur pratique, mais nous avons pu les retracer, souvent *à travers* ce qui était livré *implicitement* durant l'entrevue. C'est ce que montre cet extrait de Sarah, qui fait suite à sa première situation racontée en entrevue (situation où elle s'est développée un outil pour pouvoir toujours « répondre aux questions du patron »), où elle indique dans son propos qu'elle avait réfléchi à ses situations en se préparant pour l'entrevue, et qu'elle avait déjà réalisé suite à cette réflexion *une explicitation de la valeur et de l'impact pour elle de l'apprentissage* qu'elle allait raconter :

« Sarah : Pourquoi cette situation était importante pour moi et que j'ai choisi de raconter celle-là? Comme (choix de) situation, [j'y ai bien réfléchi et] je voulais trouver quelque-chose qui sort complètement du contexte humain, qui n'est pas relié aux relations avec un individu [ce qui devait, selon les consignes, relever de sa 2^e situation], parce que, comme je l'ai dit, mon travail est 80% de « relationnel ». Et les « BO » [les pièces dont la livraison est en retard], c'est ce qui nous touche le plus ces temps-ci [dans les secteurs de production]. Et je me suis demandé, qu'est-ce que j'ai appris qui était le plus flagrant, depuis que j'ai commencé ici? Et c'était vraiment la façon de m'organiser que j'ai appris ici. (...) et ce que j'ai appris, c'est de façon générale, dans tous les aspects de mon travail, pas seulement par rapport aux questions qu'on peut me poser. ».

On peut voir que sa réflexion est allée plus loin que la situation racontée, et qu'elle juge déjà que son apprentissage « d'être mieux organisée » touche tous les aspects de son travail. On voit aussi que la 2^e ressource-stratégie intervient ici (elle fait une *réflexion sur son action en apprenant par elle-même*), ainsi que la 3^e (elle *apprend par la pratique et dans l'expérience*). Dans l'extrait suivant, Julie nous livrait dès l'ouverture de son entrevue, ce qui apparaît comme étant le *produit de cette réflexion pré-entrevue* :

« Julie : Moi, je suis une personne qui apprend beaucoup en observant les autres. J'ai appris dans mon travail que, quand tu observes, tu peux analyser, et j'aime ça voir comment les autres réagissent et comment ils analysent. Et c'est ça qui me permet, ensuite, de me mettre moi-même dans d'autres situations. »

Cette citation appuie aussi la 3^e stratégie (elle *réfléchit sur son action et apprend par elle-même*). Chacune des participantes ont exprimé, à un moment ou à un autre durant la démarche de la recherche, avoir dû réfléchir beaucoup pour choisir ces « deux simples situations », parce qu'elles les voulaient importantes et significatives en regard de leur apprentissage au travail. Cela démontre bien par ailleurs leur important engagement dans la démarche de la recherche. Nul doute que, durant cette exploration, le début de l'explicitation a dû prendre place chez elles *dans un registre privé*, pour pouvoir, nous le présumons, ramener à la conscience le vécu de *l'action effective*, et se préparer à prendre en entrevue une *position de parole incarnée* (Vermersch, 2003). Cette position était déjà amorcée, selon notre lecture, par ce travail individuel.

Deuxième moment de l'explicitation : durant l'entrevue.

Dans un deuxième moment, l'explicitation s'est réalisée par l'effort déployé par nos participantes *durant l'entrevue*, pour prendre avec notre guidage cette position de parole incarnée, et nous expliquer leurs situations, leurs stratégies, ce qu'elles en retiraient, etc. Cet effort a été soutenu tout au long de l'entrevue par nos techniques de questionnement, qu'elles ont jugé « facilitantes »¹⁹⁹. Par exemple, avec Sarah vers la fin de son entrevue, à propos de sa pratique de rétroaction : « Sarah : J'imagine (j'ai réalisé) que c'est toujours positif de donner un feed-back, et particulièrement de cette manière là. Ça valait la peine. ». Une autre incidence d'explicitation durant l'entrevue avec Sarah (déjà présenté), où elle réfléchit a posteriori sur sa pratique, et

¹⁹⁹ Ce sont des techniques sur lesquelles elles semblent avoir développé une nouvelle pratique *durant la démarche de la recherche*, ce qui fut mis au jour dans le cours de l'activité réflexive en groupe. L'utilisation des techniques de facilitation/explicitation sont traitées à la fin de cette section.

sur sa difficulté à rencontrer les demandes de son patron (et où elle utilise également la 3^e stratégie, *apprendre par soi-même*) :

« Sarah : Mais, quand tu vis la situation, que tu « grandis » et que tu apprends là-dedans, c'est difficile, mais après coup, ça apporte de la fierté. Parce que tu te dis je vais le régler toute seule ce problème-là maintenant, je ne le vis plus, et il n'y a personne qui me l'a montré [3^e stratégie : *apprendre par soi-même*]. Je l'ai appris par moi-même et j'en suis fière. C'est le fun. Quand tu t'en sors, et que tu n'as pas eu besoin de faire plein d'erreurs pour t'en sortir. ».

Puis avec Julie qui explicite, vers le milieu de son entrevue, ce qu'elle a appris dans sa première situation racontée (sur la délégation des rapports de performance qualité). Elle choisit alors une métaphore pour l'illustrer :

« Julie : Si je regarde ce que j'ai appris, j'ai appris à déléguer... une métaphore... [Elle a d'abord de la difficulté à trouver...] j'en fais plein tout le temps, c'est ça le pire. Surtout que je prône le travail d'équipe, tu sais dans ce projet là, j'ai impliqué les stagiaires, je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient, car c'est eux qui devront le faire durant mes vacances... Ah! [Comme une révélation, ici :] Une que je dis tout le temps! « Passe-moi la puck, j'vas en compter des buts ». C'est vrai! Tu sais ce que je veux dire, si tu ne donnes pas la chance à quelqu'un... Moi, j'étais toute seule, et je savais que tout le monde se fichait que je sois pognée avec mes maudits chiffres. Pis dans le fond, regarde, quand j'ai réussi à leur montrer comment faire, ils étaient capables de le faire. J : *Et c'est en collaborant avec d'autres que tu as appris ce que tu as appris?* [Mais elle parlait plutôt de l'importance de collaborer au travail, sa valeur préférée.] Julie : C'est ça, ben oui, c'est un travail d'équipe. (...) Oui. Parce que mon boss me l'avait dit « Julie, il faut que tu apprennes à déléguer ». Moi j'ai de la misère à déléguer, parce que je trouve qu'il faut tout travailler en équipe. Alors j'ai réussi à transformer mon travail d'équipe en du « délégage », je ne sais pas comment le dire ! ».

C'est ainsi que Julie a également explicité dans cet extrait que l'objectif de « déléguer aux autres », qui était la demande de son patron, signifiait pour elle « se décharger de ses tâches sur les autres », idée qu'elle n'aimait pas beaucoup et qui était en contradiction avec ses valeurs d'entraide/de communication dont nous avons déjà discuté. Quand elle se révèle à elle-même qu'elle a « *transformé son travail d'équipe en « délégage »* », elle nous montre qu'elle prend conscience d'avoir réussi à

concilier ces deux objectifs qui étaient auparavant conflictuels pour elle. Ce faisant, elle utilise aussi la 1^{ère} stratégie, *faire des liens ancien/ nouveau*.

Troisième moment de l'explicitation : réflexion post-entrevue.

Lorsque, comme prévu au scénario de collecte, elles se sont à nouveau investies pour faire la révision de leur transcription d'entrevue, cela a amené les participantes, selon leurs dires, à réfléchir encore davantage et à intégrer leur propre compréhension, ou à « aller bien plus loin » qu'elles ne l'avaient prévu au départ, comme le disait Sarah. En examinant tout le cheminement réalisé durant la démarche de la collecte, nous avons constaté que chacune des participantes a de toute évidence traversé ce processus *à l'intérieur du dispositif de la recherche*, même si le verbatim très explicite pour en témoigner est encore assez rare.

Dans l'extrait qui suit, tiré de l'activité en groupe et que nous avons déjà présenté en partie, c'est Sarah (approuvée par Julie dans le deuxième segment) qui l'exprime le plus clairement, à propos du travail qu'elle a réalisé par l'entrevue et la révision de sa transcription, et donc à propos de son retour de réflexion post-entrevue. Elle livre ici son explicitation, sa réflexion sur son action, et son apprentissage (*durant les activités de la recherche*) :

« Sarah : C'est parce que je me rappelle que, moi, j'ai présenté ma situation, et tu es allée plus loin que ce que moi j'avais envie (ou l'intention) de présenter. Et quand je me suis relue (la transcription d'entrevue), je me suis rendue compte que tu m'avais amenée ailleurs, et que tu m'avais fait me poser plus de questions que je ne m'en serais posées par moi-même [*c'est-à-dire sans notre guidage, mais aussi sans le travail de réflexion et d'explicitation qu'elle a elle-même réalisé*]. »

Nous avons clairement dans cet extrait un effet du contrat expérimental. Également, Sarah utilise la 1^{ère} stratégie, *faire des liens ancien/nouveau*, mais aussi la 3^e, *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*. Et plus loin durant l'activité réflexive, alors qu'elle soulignait qu'il faut une capacité d'introspection, et un goût de réfléchir, de se regarder et de partager, pour apprendre dans un contexte comme celui-

ci (le contexte des activités de la recherche) :

« Sarah : les techniques que tu utilises, J, en entrevue, ça fait réfléchir, si tu es le moins ouvert. (...) Moi j'ai trouvé que l'entrevue allait plus loin que ce qu'on avait envie de dire [*nous comprenons ceci dans le sens que, par les techniques d'explicitation, elle a pu aller chercher beaucoup plus que ce à quoi elle s'attendait de sa situation, et qu'elle a appris que l'objectif était plus large que de simplement raconter une histoire.*]. (...) Tandis qu'avec toi (en entrevue), on a eu 2-3 heures à réfléchir sur nous-mêmes ! Moi, je suis sortie de là, et puis je « trippais bien raide » ! J : *Tu as découvert des choses ?* Sarah : J'ai adoré ça, moi ! Julie : Moi aussi j'ai tripé bèn raide ! Sarah : C'est très égocentrique, ce que je vais dire, là, mais j'ai « trippé » de faire un travail sur moi-même. C'est le fun ! Julie : Ben oui, mais on n'en fait jamais... Sarah : C'est ça, c'est le fun. »

C'était visiblement une expérience nouvelle pour Sarah et Julie, et elles jugent qu'elles en ont retiré beaucoup (ce qui indique *la valeur réflexive du dispositif de la recherche*). Ces moments d'explicitation/apprentissage, nous l'avons déjà souligné, ont vraisemblablement toujours été amorcés par un *investissement personnel* de la part des participantes. En parlant de sa démarche vécue durant notre recherche, Sarah soulignait plus tôt *qu'il faut s'engager personnellement, et avoir le goût de s'investir* pour retirer quelque-chose d'une telle démarche (la démarche globale [et réflexive] de la recherche). Elle a aussi montré qu'elle a été amenée, dans ce moment post-entrevue, à réfléchir et à intégrer son expérience sur sa situation, pour y découvrir les choses apprises, et pour continuer d'apprendre en y réfléchissant (utilisant encore la stratégie *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*). Le processus de l'entrevue (se faire poser des questions, demander des précisions, demander ce qu'elle en retire, etc., et le guidage vers cette position de parole incarnée, c'est-à-dire sur le *vécu de son action*), puis la relecture et la réflexion individuelle sur sa transcription d'entrevue, l'ont amenée à aller plus loin pour découvrir de nouvelles choses, dans des situations qui lui semblaient plus anodines au départ que ce qu'elle a découvert par la suite. Avec l'entrevue, elle avait identifié des apprentissages réalisés durant ses situations, mais elle semble ne les avoir mesurés dans toutes leurs ramifications que durant cette réflexion post-entrevue, qui fut *guidée par nous* (à travers les échanges pour la

validation des récits), mais qui fut aussi *réalisée individuellement, sans guidage explicite*.

Elle aura finalement *verbalisé et explicité plus avant sa réflexion* durant l'activité réflexive en groupe, en échangeant avec les autres, car on constate aussi dans l'extrait précédent que l'explicitation est en train de se poursuivre, et que ces réflexions sont partagées avec les autres pour leur profit et pour le sien. Ainsi, Sarah poursuit plus loin durant l'activité réflexive, en nous disant :

« (...) Sarah : Mais j'ai fait deux thérapies, maudite *marde*, et je ne suis pas encore capable (de faire de l'introspection). Et quand je relis ça (sa transcription d'entrevue), je dis wow, c'est donc ben le fun ! Parce que, elle [J] a tout retranscrit, elle a analysé, m'a posé des questions, elle me relance, et ça me fait réfléchir encore... Écoute, c'est assez fort, ça. Je ne peux pas croire que quelqu'un n'aimerait pas ça ! ».

Elle évalue toujours n'être pas capable de « faire de l'introspection », mais c'est notre propre évaluation que Sarah en a fait beaucoup durant les activités, en partie nous le pensons à cause de son grand intérêt et de son engagement dans la démarche de la recherche. Dans son cas, elle avait peut-être davantage besoin de notre *guidage* pour *amorcer* le processus, mais on a vu que, une fois amorcée, sa *réflexion métacognitive* (Vermersch, 2003) a pu la porter très loin, jusqu'à verbaliser (vers la fin de l'activité en groupe) une pensée nouvelle et reconstruite sur la valeur globale pour elle et pour les autres de la démarche de la recherche !

Quatrième moment de l'explicitation : échange et partage durant l'activité réflexive.

Finalement, par l'échange durant l'activité de groupe (mais aussi dans l'aboutissement d'un long « *processus réflexif* »²⁰⁰ à travers les quatre moments *du dispositif de la*

²⁰⁰ Rappelons notre inspiration dans cette thèse pour les notions de « posture réflexive » ou de « processus réflexif », qui ne provient pas de l'important courant de pensée de Schön (1983/1994), mais bien de la tradition issue de Piaget sur le réfléchissement et la pensée réflexive et de Vermersch (2003) avec ses concepts de *réflexion sur l'action* et *d'abstraction réfléchie* (ou de *réflexion*

recherche), chacune a pu pousser encore plus loin l'explicitation de ses situations, de ses stratégies, de ses réactions, de ses réflexions, etc., comme on le voyait déjà dans les derniers extraits : en profitant de ce qui est apparu comme un « soutien empathique et de facilitation » du groupe, et en accédant aux expériences partagées de chacune, les participantes ont progressé dans leur réflexion et faire de nouveaux liens en regard de leurs expériences, un enrichissement à réinvestir – ou non – dans leur propre pratique future.

Ce quatrième moment de réflexion/explicitation peut être identifié dans de nombreux extraits de verbatim, mais nous en présentons deux ci-dessous, où se manifestent des incidences d'explicitation *réalisées durant l'activité réflexive*, et où l'usage d'autres stratégies y est souligné (certaines citations ont déjà été présentées) :

« Sarah : [*Suite à notre question, sur être capable de faire des liens plus rapidement, avec l'expérience qui augmente, elle y réfléchit, puis nous dit :*] En 8 ans, j'ai changé 6 fois de job. Et je le sais très bien que, d'un job à l'autre, j'ai appris plus vite. Ah oui, je me suis beaucoup rendue compte de ça. (...) tu fais plus de liens rapidement. (...) [*1^{ère} stratégie : faire des liens ancien/nouveau*].

(...) [*Sur sa pratique améliorée de rétroaction en entrevue avec son employé, davantage explicitée en groupe, et sur l'usage de son « intuition » :*] il y a les techniques (reçues en formation), ça je me suis préparée avant (la rencontre). Puis il y a aussi beaucoup de *l'instinct*, j'y suis allée, euh, comme tu disais aussi [*J*], on y va un peu avec notre *intuition*, puis (avec) *comment on sent ça*. (...) Mais je suis plus allée avec ce que je pensais qu'il fallait que je dise, et je m'étais préparée. [*2^e stratégie : mettre en pratique/construire dans l'expérience*] (Les techniques sont bonnes, mais il faut les adapter, et y aller avec chaque situation). J'ai aussi appris que, des fois, je donne du feed-back, et que ça ne donne rien. ».

En résumé sur les quatre moments de l'explicitation.

La séquence des moments de la réflexion et de l'explicitation *inscrits dans cette*

métacognitive).

démarche de recherche peut être résumée comme suit : 1. Réflexion individuelle pré-entrevue, soutenue par le protocole/le guide de préparation – 2. Entrevue et réflexion individuelle, guidées par la chercheure – 3. Réflexion individuelle post-entrevue, assistée par un échange avec la chercheure – 4. Activité réflexive d'échange en groupe, assistée par le groupe et guidée par l'animatrice-chercheure. À travers ces quatre moments, nous avons montré les diverses ressources-stratégies qui sont entrées en jeu, de façon souvent conjointe, et dans une interaction qui s'appuie toujours sur l'explicitation. Et nous pensons avoir montré que, d'une part, l'explicitation s'était déroulée à toutes les phases de la démarche de recherche et, d'autre part, qu'elle s'y déroulait parfois sans le guidage *explicite* de la chercheure, et donc davantage de façon *autonome et privée*.

Pour que l'explicitation puisse se réaliser, *l'importance de l'engagement personnel* dans la démarche de recherche, de même que *l'importance du soutien du groupe*, ont été soulignés. D'une part, même s'il s'agissait de raconter des situations professionnelles au travail, les participantes se sont engagées de façon importante, nous l'avons déjà précisé. Par ailleurs, lorsqu'elles sont arrivées à l'activité réflexive en groupe, elles avaient déjà livré leurs situations en entrevue, elles y avaient réfléchi et avaient explicité des aspects de leurs situations qui se sont avérées *souvent délicates et engageantes* pour elles. Elles avaient alors en main la transcription de leur entrevue (retravaillée et remaniée pour cette activité), pour raconter en groupe des situations qui étaient souvent sensibles et chargées d'émotions. On le sait, c'est une chose de *se livrer* dans l'intimité de l'entrevue, mais c'en est une autre de le faire en groupe, et devant des collègues que l'on côtoie chaque jour. Ainsi, les participantes ont toutes montré, au départ de l'activité de groupe, un certain détachement, ou une distanciation face à leurs situations, alors qu'elles tenaient davantage un « discours sur leur pratique » qui était plutôt désincarné (plus éloigné de la parole incarnée). Nous pensons que leur attitude traduisait une certaine retenue, face à ce qu'elles avaient livré *d'engageant* dans « l'intimité » de l'entrevue, ce à

quoi nous nous attendions et qui nous semble bien compréhensible.

Mais, au fil du partage et des échanges, et en constatant ce soutien apporté par les autres et l'engagement progressif et manifeste de chacune (et, bien entendu, avec aussi notre guidage durant l'activité), il nous apparaît que l'explicitation et la réflexion se sont poursuivies encore plus loin durant cette activité collective, *s'appuyant alors sur l'effet, toujours étonnant lorsqu'on en est témoin, de la synergie qui s'établit progressivement dans un groupe* (dont l'importance a bien été soulignée par Boutin [2007a, b] pour *l'entretien de groupe focalisé*).²⁰¹

Passons maintenant à une analyse du discours dans le temps, avec la participante Julie, qui pourra nous montrer entre autres un certain réinvestissement de ce qu'elle a explicité, à l'intérieur de la situation de travail qu'elle nous a racontée.

d) Une analyse du discours dans le temps, à travers les moments de l'explicitation :
durant une situation de travail et durant la démarche de la recherche

Nous allons comparer par une *analyse dans le temps* le verbatim de l'entrevue à celui de l'activité réflexive, pour tenter de *montrer l'évolution par moments de l'explicitation (dans le dispositif de recherche)* que nous venons de décrire, et pour montrer *l'usage de l'explicitation comme ressource d'apprentissage (durant la situation de travail racontée)*. Pour ce faire, nous allons utiliser le verbatim de Julie, qui est le plus « explicite » sur ces aspects. Voici ce que Julie a explicité durant son entrevue à propos de sa situation de délégation des rapports de performance qualité, où son attention était au début davantage tournée vers l'identification du « comment et pourquoi se font les rapports », afin que les autres puissent les réaliser, mais aussi

²⁰¹ Ce que nous rapportons vient également soutenir ce que nous pensons avoir montré dans les sections précédentes, à savoir que le groupe a joué un rôle important de ressource pour l'apprentissage de nos participantes, cette fois *à l'intérieur du dispositif de recherche*. Mais cela nous laisse présumer un rôle non négligeable du groupe dans les situations de travail, et nous y reviendrons.

afin qu'ils puissent en comprendre le processus de réalisation :

« Julie : Donc, c'est ça, j'ai vraiment fait un « manuel-cartable » [*un manuel d'instructions*] bien défini, dans le sens que l'instruction de travail dit quoi faire par étape [*en séquence linéaire*], tandis que le manuel dit quoi faire, et explique pourquoi (il faut le faire), un peu comme un manuel de cours Excel. (...) [*Ce qu'elle avait besoin de faire pour y arriver :*] C'était vraiment de m'asseoir, et ... Et depuis que j'ai fait ça, je n'en entends plus parler (...) Il a vraiment fallu que je m'assoie, et que je revoie chaque étape que je faisais, et que je me pose la question « pourquoi je fais ceci? ». Ce faisant, j'ai réussi à « streamliner » [*retracer les étapes et les rationaliser*]. J'ai fait comme un « mini-Kaizen »²⁰², toute seule dans mon coin. J'ai vraiment réussi à revenir, j'ai vraiment tout analysé pour réduire au minimum [*et pour comprendre et systématiser ce qu'elle faisait*]. Ex. j'ai pu me dire « ça je n'ai pas besoin de le faire 2 fois, là... ah, je l'ai déjà ce chiffre-là ailleurs... ». J : *Tu as rendu ton processus plus efficace?* Julie : C'est ça. C'est que les chiffres viennent de plusieurs sources, et de plusieurs logiciels, dans différents formats [*selon les départements*]. Ce n'est pas uniforme. »

Les sources pour les « chiffres de qualité » étaient multiples et n'étaient pas uniformes, mais sa méthode de préparation des rapports n'était pas systématique non plus, elle les réalisait de façon davantage « tacite », et sans vraiment se questionner sur ce qu'elle faisait. Mais elle n'aura explicité ce que nous indiquons qu'une fois rendue à l'activité réflexive. Voyons maintenant ce qu'elle dit durant l'activité réflexive à ce propos. Nous la relançons d'abord, pour qu'elle partage aussi ce qu'elle a omis de dire de sa situation (et qui semble déjà intégré pour elle), mais dont la verbalisation va lui permettre d'aller plus loin dans sa compréhension :

« J : *Tu parlais aussi (en entrevue) de ce que tu avais été amenée à faire, pour arriver à trouver une solution, d'examiner comment tu faisais les choses, d'où venaient les chiffres, etc.?* Julie : Oui [*elle se rappelle, et explicite*], c'est pour ça que je disais que j'ai dû faire un « mini-Kaizen », il a fallu, parce que même

²⁰² Rappelons que le terme *Kaizen* renvoie à un outil d'amélioration continue des processus d'affaires. Julie décrit elle-même plus loin dans ses extraits ce qu'elle entend par son « mini-Kaizen toute seule dans son coin », parce que le *Kaizen* est une activité normalement réalisée par une équipe multidisciplinaire et sur une période plus longue.

moi-même, quand je faisais les chiffres, c'est D qui me l'avait montré (à son arrivée), et elle m'avait dit « regardes, c'est ça et ça, et tu fais ça, ça, ça, tu cliques là, tu prends le chiffre qui est là et tu le mets là et c'est tout » [dans le sens que la production des rapports lui avait été montrée de façon mécanique, et qu'elle ne se questionnait pas avant sur le « comment-pourquoi » ils étaient faits de cette façon, ce qui est nouvellement explicite]. [Sarah essaie alors de faciliter, en reformulant :] Sarah : toi tu avais accepté de le faire, sans être trop informée au départ... Julie : Oui c'est ça. Sarah : ...et tu as compris l'importance (de comprendre ce que tu fais, seulement après). Julie : C'est ça. [Elle explicite maintenant qu'elle a réalisé, durant la recherche, les conséquences pour elle de ne pas « comprendre » ce qu'elle faisait :] Tu sais, quand ça fait 2-3 fois que ton chiffre n'est pas bon, et ton boss vient te voir et te montre une petite erreur. Tu dis « ah, ok on va le corriger, ce n'est pas grave ». Mais non, c'est grave. Tu réalises que ça va dans le « green book », là [livre de la performance qualité de l'usine]. OK, c'est nos chiffres officiels, tu sais ! ».

Julie vient d'explicitier, *durant la recherche* et avec l'aide de Sarah, que sa façon « mécanique » de faire ses rapports, et le fait de ne pas « questionner » sa pratique, pouvaient, dans ce cas, causer des erreurs importantes. Cela avait un grand impact à la fois sur l'évaluation de sa propre performance au travail, et sur la performance en qualité de l'usine (qui est évaluée régulièrement par le niveau corporatif)²⁰³. Elle poursuit :

« Julie : Alors, j'ai tout retracé [son processus, c'est-à-dire les étapes décortiquées pour faire les rapports, et avec quoi, d'où ça venait, et pourquoi, etc.], et, à cause de « super EDC » [logiciel de suivi du processus de l'assemblage et de la qualité], j'ai pu diminuer la quantité de rapports qu'on avait à sortir, pour sortir ces chiffres là. J : Tu as simplifié le travail, pour que quelqu'un d'autre puisse le faire? Julie : Oui. Et aussi pour minimiser les chances d'erreurs, car plus on manipule les chiffres, plus il y a de possibilités d'erreurs. [Explicité durant la recherche.] ».

²⁰³ À la limite, et cela Julie le sait déjà (même si ce peut être implicite), il n'est pas exagéré de dire que cette performance qualité a un impact sur la survie même de l'usine, et sur le maintien des emplois de ses collègues et employés... puisqu'une mauvaise performance peut résulter (nous l'avons déjà constaté) en une réduction du taux de production et du nombre d'emplois, voire même en une fermeture d'usine. Ceci donne la mesure de l'importance des enjeux et du poids sur les épaules de Julie, en regard de ces rapports de performance qualité.

Soulignons que Julie, tout au long de cette situation très riche, *a utilisé conjointement les quatre ressources-stratégies*. L'explication qui vient de se produire en groupe était nouvelle pour Julie. Elle nous fait comprendre qu'elle a réalisé que, pour elle et dans sa situation, la pratique nouvelle développée n'a pas été seulement de concevoir un manuel d'instructions qui explique comment produire des rapports de performance qualité, afin que d'autres puissent aussi assumer cette tâche, et qu'elle puisse ainsi partager avec eux ce poids important (et aussi afin qu'elle puisse *mieux déléguer*, son objectif d'amélioration professionnelle attribué par son patron). Elle a réalisé qu'en questionnant sa pratique, en la décortiquant et la rationalisant par son « mini-Kaïzen » (donc en *l'explicitant durant sa situation racontée, en milieu de travail*), qu'elle avait pu mieux la comprendre, ensuite l'améliorer de beaucoup, pour finalement prévenir les erreurs causées par la trop fréquente manipulation des chiffres... une faiblesse qu'elle a aussi pu découvrir durant ce processus. Mais cette dernière découverte a seulement été explicitée en groupe, et a été *amenée par le dispositif de la recherche*. Aussi, c'est seulement en groupe qu'elle a révélé que les erreurs étaient parfois causées par la lourdeur du processus de production des rapports, et par son manque de compréhension « explicite » de ce qu'elle faisait avant de façon implicite.

Les données nous disent déjà que Julie a dû *ramener à un niveau conscient et explicite* chaque étape de son action *durant sa situation racontée*, qu'elle a dû la décomposer dans ses différentes parties, pour pouvoir les examiner de près et les comprendre – à nouveau et mieux – dans leur séquence et dans leur finalité. Ce faisant, elle a pu en voir les faiblesses et les incohérences, et identifier ensuite où les erreurs pouvaient se produire. Par la suite, *en s'appuyant sur son expérience acquise* en contrôle de qualité et en amélioration des processus (les Kaïzen dont elle parlait), elle a pu reconstruire les étapes d'une pratique plus efficace, et surtout plus simple ou accessible aux autres (rencontrant ainsi l'objectif de « déléguage » que lui avait donné son patron). Elle a pu par la suite la décrire d'une façon explicite dans un manuel

d'instructions, destiné à être utilisé par les autres pour la production des rapports.

À travers toute cette démarche, et à travers le processus de réflexion/explicitation, qui s'est produit dans ce cas à la fois durant sa situation de travail et durant la démarche de la recherche, Julie a *réalisé des apprentissages informels* en pratique, et développé ainsi une « pratique nouvelle ». ²⁰⁴

e) Une analyse transversale du discours : apprentissage informel et explicitation *durant la démarche de la recherche*

Nous allons maintenant examiner des extraits du verbatim de l'activité réflexive, cette fois avec une *analyse transversale du discours*, afin de dégager des incidences d'explicitation et d'apprentissage informel (*durant la démarche de recherche*). Pour ce faire, l'échange de l'activité réflexive déjà présenté en 3.8.1, sur la question *d'apprendre à apprendre et d'apprendre à faire des liens*, est repris ici de façon ciblée, avec quelques commentaires insérés au fil du texte et entre les extraits :

« J : *Que veux-tu dire, apprendre à apprendre? C'est quoi ce qui ne s'apprend pas ?* Lison : ...À faire des liens... à... je me demande si ce n'est pas instinctif, en quelque part, de dire « ah, chît, c'est vrai, ça c'est cool en tabarouette ». Tu sais, il (le fournisseur) me parle d'une affaire « x », et ça me génère une idée... [Réalisant ici un soutien à l'explicitation de Lison :] Sarah : Mais, tu penses que tu as toujours été comme ça, que ce n'est pas... Lison : Moi je sens que j'ai toujours été comme ça.... Sarah : Pis ce n'est pas à la longue qu'on devient comme ça, de faire les liens plus rapidement ? Lison : Je ne le sais pas. Je ne suis pas sûre. (...) Je ne suis pas sûre que ce soit quelque chose que tu peux « apprendre », tu sais. (...) ».

Jusqu'ici, on voit bien que Lison affirme depuis le début de l'échange qu'on ne peut

²⁰⁴ Le processus qu'a traversé Julie correspond bien à l'essence même d'une démarche Kaïzen d'amélioration continue, qu'elle a réalisée seule, mais avec la collaboration ponctuelle de collègues et de stagiaires. Par ailleurs, ce qui précède suggère *la réalisation par Julie d'un processus de va-et-vient entre l'implicite et l'explicite, propre à la dialectique du savoir tacite*, qu'elle semble avoir réalisé autant *durant sa situation de travail, qu'au cours de la situation de recherche (les deux contextes apparaissant s'être conjugués dans cette explicitation)*.

pas apprendre à faire des liens, que pour elle c'est instinctif, mais elle montre aussi qu'elle commence à remettre en question sa position. Sarah poursuit, avec son soutien à l'explicitation pour le bénéfice de Lison (on la voit ici utiliser les techniques de facilitation/explicitation dont nous parlions plus tôt) :

« Sarah : Toi, tu as été souvent parachutée d'un poste à l'autre, et tu as appris à apprendre facilement. Et à faire des liens facilement. Peut-être que pour toi, ça semble naturel... Lison : Ça se peut. [Elle reste songeuse]. J : (...) avec toi Sarah, qui s'est promenée beaucoup dans les départements, est-ce que tu fais des liens avec ça (...) ? Comment tu t'y prends, toi ? Sarah : Moi, en 8 ans, j'ai changé 6 fois de job. Et je le sais très bien que, d'un job à l'autre, j'ai appris plus vite. Ah oui, je me suis beaucoup rendue compte de ça. (...) tu fais plus de liens rapidement (...) quand tu es (souvent) parachutée ailleurs. »

Lison enchaîne ensuite, et nous allons voir dans ce qui suit que sa pensée a évolué durant l'activité, qu'elle a poussé sa réflexion (et son explicitation), et qu'elle en vient « tout à coup » à voir les choses différemment, avec le soutien reçu des autres. Elle a aussi *appris quelque-chose de nouveau* durant cet échange, et *durant la démarche de recherche*. Ce faisant, pour trouver un sens cohérent pour elle à ce qu'elle a découvert, elle fait un lien avec sa conception personnelle de « comment on apprend » :

« Lison : Ben, (...) tu vois tu dis que tu fais des liens. C'est comme, quand on a une nouvelle job, tu te remplis le « coco » d'informations et, à un moment donné, ça fait une « toile d'araignée » ou un « net » dans ta tête. Tu fais des liens, mais tant que tu n'es pas « remplie » un peu, effectivement, tu ne peux pas faire de liens, il faut que tu emmagasines avant. Effectivement, un peu comme un disque dur que tu remplis tranquillement. Puis à un moment donné, tu dis « ah oui c'est vrai, j'ai vu ça ailleurs ». ».

f) L'apprentissage informel des techniques de facilitation et d'explicitation *durant les activités de la recherche*

Lorsque nous avons examiné la ressource mobilisée *le groupe/les autres* (section 5.3.3), nous avons indiqué que les participantes utilisaient, durant l'activité réflexive en groupe, des techniques similaires à celles que nous avons utilisées en entrevue, pour soutenir et faciliter les échanges et l'explicitation des autres. Plusieurs des

extraits présentés dans ce qui précède ont souligné que la participante Sarah (tout comme Julie) semblait avoir développé au cours des activités de la collecte une « *nouvelle pratique* »²⁰⁵, des techniques de facilitation. Les participantes ont souvent mises à profit ces techniques durant l'activité réflexive, montrant ainsi ce que nous considérons comme *un apprentissage informel réalisé durant la recherche* (et facilité par le *dispositif de recherche*). Elles le montreront dans les extraits qui vont suivre. Ce faisant, et tout en apprenant de façon informelle *durant les activités de la recherche*, Julie et Sarah sont bien en train d'utiliser aussi la stratégie *mettre en pratique/réfléchir sur son action*.

Nous croyons pertinent d'examiner déjà, dans cette partie sur la ressource-stratégie *explicitier un savoir tacite*, l'incidence dans le discours de nos participantes de cette nouvelle pratique (qui sera discutée avec la catégorie 4.3), afin de montrer que cette pratique de soutien à l'explicitation/facilitation semble participer du *processus de va-et-vient réflexif propre à l'explicitation*, qui nous apparaît s'être déroulé entre autre *durant les activités de la recherche*. En effet, cette pratique développée semble encore réinvestie, *durant l'activité réflexive du dispositif de la recherche*, pour contribuer à l'explicitation des participantes (la leur propre et celle des autres), facilitant ainsi la réalisation d'apprentissages informels *durant* les activités, et continuant de mettre au jour ceux réalisés *avant* les activités.

Il y a eu de nombreux moments où il était manifeste qu'une aide à l'explicitation/facilitation se déroulait, à l'initiative des participantes elles-mêmes. Les extraits que nous allons voir suggèrent des incidences d'apprentissage informel « *auto-initié* », réalisé *durant* les activités de la recherche, à partir de l'expérience vécue où elles se sont engagées et, nous le présumons, en nous observant en train de faciliter

²⁰⁵ Il semble s'agir de « pratiques nouvelles », surtout pour Sarah et Julie, car nous pensons que Lison utilisait déjà de telles techniques dans son travail au Service des ressources humaines. Il s'agissait alors davantage pour elle d'une « pratique restructurée » (voir la section 5.4).

l'explicitation. D'abord avec Sarah, où elle cherche à faire ressortir l'aspect de « l'engagement/la motivation personnelle », qui est commun aux deux situations de Julie et de Lison :

« Sarah : Vos deux situations se résument un peu au besoin, la résolution d'un besoin finalement... Julie : Oui. Sarah : ...presque personnel... pour s'en sortir dans (chacune une situation difficile). Lison : [*Explicité :*] Oui. Il faut qu'on sente l'importance [*et le besoin*] pour soi-même. ».

Dans ce qui suit, Lison nous montre ensuite qu'elle a appris « sur le tas », et qu'elle *réfléchit sur son action pour apprendre durant l'activité* (3^e stratégie). Nous sommes d'abord sur la situation « d'apprentissage intensif » de Lison dans son nouveau poste en formation, où Julie utilise au début notre « question-guide » d'entrevue, qui est une technique de « recadrage », comme lui fait remarquer Lison :

« Julie : As-tu déjà eu une expérience semblable, dans le sens que tu ais...
Lison : ... été parachutée ? Julie : Oui. Lison : C'est un beau recadrage ça, ça s'appelle du recadrage, ça. [*Lison vient de montrer que, pour sa part, elle connaît déjà ces techniques.*] Lison : Bien, en fait, oui. Dans le début de carrière, tu arrives de l'école dans la réalité, et c'est autre chose (la réalité). Donc, même en avantages sociaux où j'ai passé le plus de temps durant ma carrière [*une zone des RH bien connue d'elle, selon son entrevue*], [*explicité :*] c'est quand-même quelque chose que j'ai appris sur le tas, en quelque part. ».

Sur la deuxième situation de Lison, et sur le traitement qu'elle en a fait (la communication difficile avec ses employés-formateurs), on voit l'explicitation de Lison, et encore la facilitation de Julie et Sarah :

« Lison : Mais je ne m'en veux pas d'avoir vécu cette situation, j'apprends de mes erreurs. Et puis, oui, la barre est tout le temps haute, ça c'est moi... Julie : Tu sais, ce n'est pas mal ce que tu as fait. Ils [*ses employés*] auraient peut-être eu la même réaction de toute façon. Peut-être qu'il fallait que la glace se casse. C'était le premier face à face. (Il y a) la résistance au changement aussi. Lison : [*Explicité :*] Je me souviens, il y avait un peu de ça aussi [*de la résistance au changement*]. Je sais que mon approche n'était pas ... j'étais centrée sur ma demande d'information, je n'ai pas regardé le contexte [*d'une résistance des employés au changement de superviseure, ce qu'elle n'avait pas réalisé en entrevue*]... Julie : Si tu avais à le refaire, tu ferais quoi ? Lison : Hem... Julie :

Genre, tu arrives dans le groupe, et « êtes-vous sûrs qu'on peut se parler, là? ». Parce que, moi des fois, je suis tellement comme ça! J'ai peur de déranger. Lison : [*Explicité :*] Ben oui, c'est ça! C'est d'évaluer la limite (ou la ligne), c'est où que tu dis c'est assez. On est trop... [*Sarah cherche alors à encourager Lison, et se montre sensible à son malaise devenu évident pour nous, face au fait qu'elle n'a pas assez tenu compte des émotions de ses employés, qu'elle était trop centrée sur les résultats :*] Sarah : Il y a une limite à la diplomatie et au décorum. À un moment donné, tu dis « regardes, j'ai besoin de réponses, et je n'ai pas le temps en plus, regardes, c'est ça, puis c'est tout »! [*Elle partage ainsi, aussi, sa dure expérience avec les exigences de la production.*] J : *Il y a peut-être des situations où tu ne peux pas « mettre des gants blancs » ?* Lison : Compte tenu que c'était nouveau, que c'était la première demande que j'avais, j'aurais peut-être dû prendre plus de temps pour parler d'autres choses, et ensuite de dire « ok les gars... ». Une introduction, mais échanger sur autre chose... Sarah : [*Elle reformule :*] Les préparer mentalement à ce que tu as à dire. Ou de leur annoncer d'avance que tu avais à parler de ça, ils auraient eu le temps de décanter, de ne pas se sentir attaqués. [*Elle relativise :*] Mais là, encore, tu n'as pas toujours le temps, ici, tu ne peux pas attendre. ».

Cet extrait, qui témoigne également *d'un important soutien du groupe*, montre bien que Julie et Sarah ont développé/mis en pratique ces techniques dont nous parlions plus haut. À cause du regard global porté sur les données, nous avons tendance à penser que cet extrait montre qu'elles les ont davantage développées suite à leur expérience de l'entrevue, et en s'appuyant sur le processus de réflexion, *qui apparaît s'être déroulé tout au long de la recherche*.

Dans le dernier segment présenté (qui a été introduit plus tôt), Lison montre encore qu'elle a réfléchi et *explicité davantage la signification de sa métaphore*, et qu'elle a cheminé là-dessus durant les moments de la recherche (utilisant conjointement les stratégies *réfléchir sur son action* et *explicitement un savoir tacite*). Comme déjà indiqué, sa métaphore concerne sa capacité (que nous avons présumée comme étant non reconnue par elle avant l'entrevue et l'activité réflexive) de puiser dans son expérience passée pour traiter sa nouvelle situation, soit l'apprentissage de ses tâches dans son nouveau poste en formation. Elle a vraiment découvert (ou reconnu, ou explicité) l'existence de cette capacité chez elle, *durant l'activité réflexive en groupe*, et avec le soutien très explicite que lui apportaient les échanges avec les autres :

« Lison : Moi (ma métaphore), c'était la feuille blanche. Comme un disque dur [vierge au départ] qui se remplit. Je trouve ça intéressant, parce que J m'a remise en question... J'avais l'impression d'avoir une feuille blanche qui a commencé à se remplir (en formation), là. Mais peut-être qu'elle n'était pas vraiment blanche. J'ai réalisé que je n'ai pas laissé mon cerveau de côté quand je suis arrivée dans mon poste de formation, j'arrive avec mon bagage. Alors effectivement, la page n'est pas complètement blanche. Sarah : Puis c'est d'aller chercher, toi, quoi mettre sur ta feuille, dans la « section formation », tout ce qui était avant était là pareil? Lison : Oui, ben, me souvenir... j'ai l'esprit informatique, je vois un gros fichier (informatique), avec les avantages sociaux, le recrutement, la dotation, etc., puis là je rajoute la colonne formation, et il faut que je fasse des liens avec les tables! C'est écœurant, je vois tout comme un fichier *Excel*. C'est l'enfer! (...) Il faut que j'aille vendre des fleurs. [Ceci fait référence à un échange précédent sur le « travail idéal », où on n'aurait pas à se « casser la tête », ce qui leur semblerait parfois agréable.] ».

g) Pour conclure sur la ressource-stratégie *explicitier un savoir tacite*

Dans les analyses présentées dans cette section 5.3.8.4 sur l'explicitation, nous avons vu un cheminement parcouru par chacune des participantes, *durant les activités de la recherche*, mais aussi *durant leurs situations de travail*, sur la voie de la réflexion et de l'explicitation. En résumé sur cette stratégie, nous pensons pouvoir proposer avec ce qui a été présenté que les données des entrevues et de l'activité réflexive en groupe nous montrent de possibles incidences d'apprentissage informel, réalisées *avant l'étude durant les situations racontées*, ou *pendant les activités de l'étude*. Ces incidences sont rendues explicites par la *verbalisation* sur la pratique (du vécu de l'action). L'explicitation semble être déclenchée par une réflexion des participantes sur leur action, et parfois être facilitée par le *soutien apporté par les autres* dans ce processus. Ceci nous informe sur la réalisation de l'apprentissage informel *en situation de travail*, mais aussi *en situation de recherche* ce qui, nous l'avons indiqué, nous apparaît venir enrichir la compréhension de notre objet, sous un autre angle qui était inattendu pour cette étude, et dans un autre contexte que celui du milieu de travail.

Nous pensons avoir fait ressortir de l'analyse certains éléments clé pertinents pour

l'interprétation, que nous allons préciser. D'abord, *l'explicitation d'une connaissance en acte peut servir d'indice pour mettre en évidence les incidences d'apprentissages informels* (qui permettra d'identifier une « pratique comme résultat de l'apprentissage »), qui ont été réalisés *avant* ou *pendant* les activités de la recherche. Ensuite, *ce qui est explicité est ainsi parfois réinvesti par l'acteur pour réaliser encore un nouvel apprentissage* et, nous le pensons, *de façon informelle*.

Ce qui précède suggère l'expression d'un *processus de va-et-vient réflexif (propre au savoir tacite) qui pourrait se dérouler durant l'explicitation*. Par ailleurs, on a vu poindre l'idée du *rôle formateur de l'explicitation*, pour l'acteur qui explicite et réalise une réflexion sur son action, alors que cette dernière semble aussi prendre un *caractère métacognitif de « réflexion sur la réflexion »*. Ceci va d'abord nous renvoyer, pour l'interprétation, aux *trois niveaux de l'explicitation* de Vermersch, et aux aspects particuliers de la *réflexion sur l'action* (le niveau 2, le « comment j'apprends »), et de la *réflexion métacognitive* (le niveau 3, le « comment je sais que je sais que j'apprends »), réflexion qui a bien semblé se dérouler *durant les activités de la collecte et durant les situations racontées*. Et cette réflexion métacognitive est proche en effet de *l'idée d'apprendre à apprendre* exprimée par nos participantes dans les sections précédentes.

Ensuite, on a pu voir que *l'explicitation* que nous avons relevée a pu être suscitée *par la médiation d'un guide*, et être alors *provoquée et publique*, comme elle apparaissait avec le *guidage* que nous avons effectué en entrevue, ou celui des participantes et de nous-mêmes durant l'activité en groupe. Ou encore nous avons vu qu'elle a pu être suscitée *par la propre conduite réflexive des participantes*, et être alors « *auto-initiée* » et *privée*, par exemple *durant les activités de la recherche*, mais aussi, *durant sa situation de travail*.

Cependant, et c'est bien ce que nous suggère l'analyse, *l'adoption d'une position de parole incarnée* (Vermersch, 2003), et la *réalisation de l'explicitation et de la*

réflexion sur l'action, sont probablement suscités par *les deux conditions ci-dessus à la fois*, c'est-à-dire par *une explicitation* qui peut être *provoquée et publique* ou « *auto-initiée* » et *privée*. En ce sens, la *verbalisation du vécu de l'action* (un discours intérieur et privé, ou extérieur et social) reconnectait nos participantes avec le contenu implicite de leur pratique (leur savoir tacite), et était *suscitée tantôt par notre guidage, et tantôt par le comportement réflexif des participantes*, ce dernier étant réalisé à la fois *avant et durant les activités de la recherche* (donc en situation de travail et en situation de recherche).

Nous avons souvent été le témoin de cette qualité de la parole (la position de parole incarnée), adoptée durant les activités de la collecte, comme Julie le donnait à penser, lorsqu'elle nous disait à propos de ses enjeux liés à la délégation des très critiques rapports de qualité : « juste d'en parler, j'ai les mains moites ». Ce qui montre qu'elle semblait être *dans le vécu de son action*, au moment où elle se la rappelait, la verbalisait, et *revivait* en quelque-sortie la situation (ce dont témoigne, selon Vermersch, l'expression de l'émotion ancienne qui accompagne la verbalisation de l'action effective, et à laquelle elle est liée). Et cette prise de conscience qui accompagne la position de parole incarnée, comme nous l'avons noté dans l'analyse, suppose vraisemblablement un *travail actif d'introspection* de la part de la participante (travail qui peut être encore individuel ou guidé), et le recours de façon privilégiée à la ressource-stratégie *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*. Tous les éléments qui précèdent nous apparaissent avoir émergé de l'analyse des données, et elles seront réexaminées au chapitre 6 sur l'interprétation.

Rappelons encore que cette dernière catégorie des ressources-stratégies examinées, *3.8.4 expliciter un savoir tacite*, nous parlait de l'usage de la stratégie de l'explicitation comme ressource pour l'apprentissage, à la fois par la mise au jour des apprentissages passés, et par le réinvestissement des connaissances-en-acte explicitées. Nous avons relevé l'usage de cette stratégie à la fois *dans les situations de travail racontées, et dans le cours des activités de la recherche*. Le cas particulier

de Julie nous a permis, nous le pensons, de montrer *qu'il est difficile de dissocier l'effet du contexte de travail de l'effet du contexte de la recherche*, dans la réalisation des apprentissages informels examinés dans cette étude. Les deux semblent bien s'inter influencer dans leur action.

Finalement, en soulignant tout au long de l'analyse et chaque fois que c'était pertinent, les incidences d'utilisation d'une stratégie particulière, nous avons voulu montrer que *les quatre ressources-stratégies ont souvent été utilisées conjointement* par les participantes dans le traitement et l'explicitation de leurs situations, et qu'elles apparaissaient comme étant *en interrelation* lorsqu'elles sont mobilisées dans la pratique. Ceci nous a amenée à décrire la stratégie *expliciter un savoir tacite* comme *jouant un rôle charnière* pour l'apprentissage informel, en faisant en quelque-sort le lien entre les autres, un lien qui nous apparaît être de l'ordre de la relation dialectique. On a vu alors encore poindre l'idée que nos acteurs, en réfléchissant sur leurs situations *durant les activités de la recherche*, mais en le faisant aussi *durant leurs situations de travail*, pouvaient réaliser un *processus de va-et-vient réflexif sur leur pratique*, processus qui apparaît comme étant souvent partie prenante de celui de l'apprentissage informel *dans les deux contextes examinés* (celui de la recherche et celui du travail). Cette catégorie de sens se trouve ainsi symbolisée par l'expression « *expliciter un savoir tacite* », car nous pensons qu'il s'y exprime *une possible dialectique entre la pratique implicite et la pratique explicite des participantes, se manifestant souvent à travers le processus de l'explicitation*.

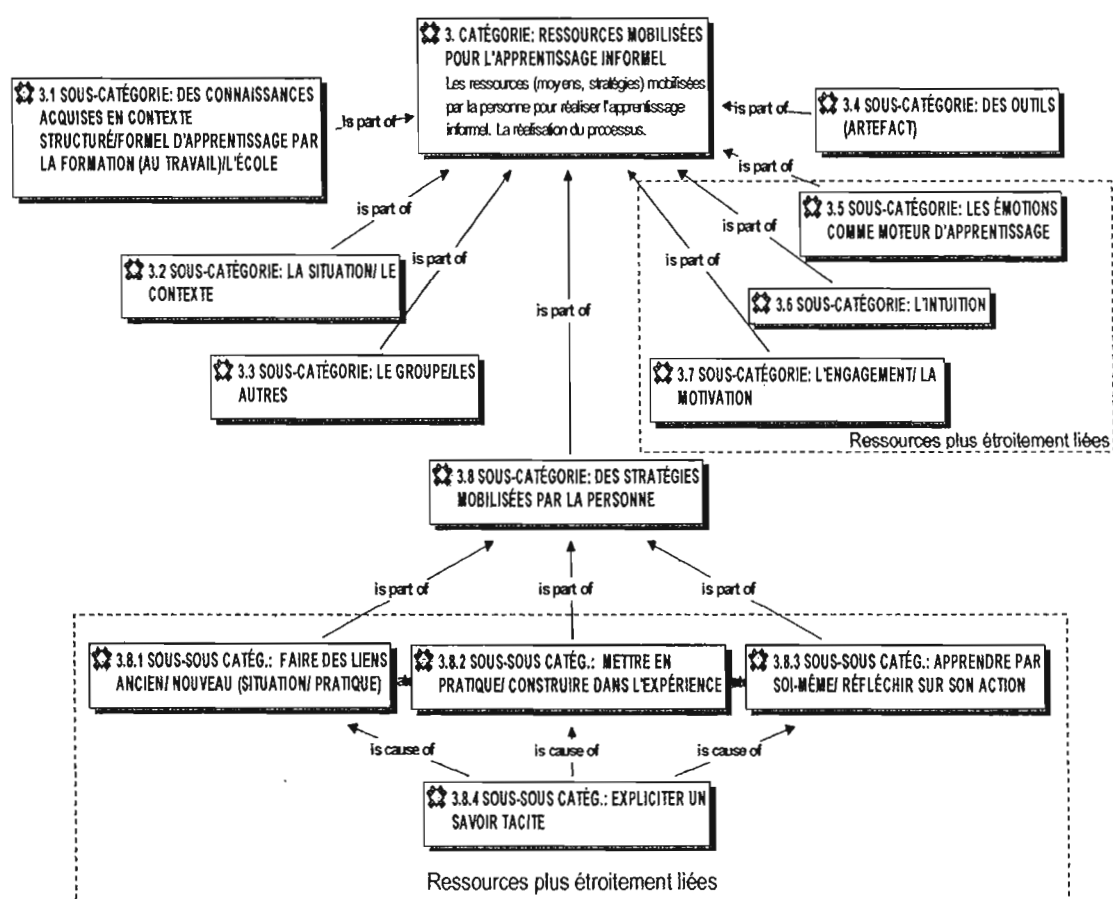
5.3.9 En conclusion sur les ressources mobilisées dans l'apprentissage informel en milieu de travail : la réalisation du processus

En examinant ce qui nous apparaît comme le cœur du processus d'apprentissage informel, c'est-à-dire sa réalisation par la mobilisation de diverses ressources, nous nous sommes demandé au début de cette section 5.3 quelles étaient les ressources mobilisées par les participantes, et de quelle façon l'étaient-elles, dans l'examen du

contexte de travail visé par la recherche. Nous cherchions aussi à comprendre quel était leur impact particulier sur la façon d'apprendre des acteurs, dans leur contexte particulier, et selon la perception qu'ils nous ont livrée.

La figure qui suit présente le réseau complet, mais simplifié, de l'ensemble des ressources mobilisées, identifiées dans l'analyse de la section 5.3. Le réseau indique les deux groupes de ressources qui sont apparues étroitement liées entre elles.

Figure 16 : Réseau de toutes les ressources mobilisées par la personne, incluant les ressources-stratégies



De façon générale, nous avons vu dans cette section qu'on avait pu identifier dans les données sept types de ressources, qui apparaissent toutes être puisées dans le *monde expérientiel du quotidien en action* (Lave, 1988a) de nos participantes, c'est-à-dire

dans leur expérience du monde telle qu'elle est vécue par elles, alors qu'elles font partie de ce monde où elles évoluent et avec lequel elles interagissent dans une relation dialectique. Ce monde comprenait l'ensemble des ressources mobilisées par la personne en situation, dans le contexte examiné.

Ainsi, l'analyse qui a précédé dans la section 5.3 a fait ressortir, selon notre lecture, une possible relation dialectique entre nos participantes, leur expérience, et les situations où elles évoluaient.

Un effet inattendu de l'explicitation *dans le contexte des activités de la recherche* a été souligné, ce qui nous a conduite à vouloir examiner, dans le même temps que l'examen des situations de travail, la possible réalisation d'apprentissages informels *à l'intérieur même du dispositif de recherche*. Cet examen, nous le pensons, permet d'enrichir la compréhension de notre objet qui pourra ressortir de cette étude, en tenant compte de la proposition selon laquelle *qu'il peut se manifester dans tout contexte*, et qu'il est par nature « *auto-initié* », ce qui sont des aspects suggérés pour définir *son caractère « informel »*. Les données tendent à soutenir ce qui précède.

Dans la section qui suit, nous passons à l'examen et à l'analyse de la catégorie 4, qui regroupe les diverses manifestations de l'apprentissage informel qui ont été retracées, les pratiques développées en contexte par nos acteurs.

5.4 Les manifestations d'apprentissage informel en milieu de travail : plusieurs angles pour examiner la pratique²⁰⁶

Résumons les étapes du processus d'apprentissage informel examiné jusqu'à maintenant, tel que retracé dans les données. Nous avons vu :

²⁰⁶ Nous précisons que, au niveau des pratiques retracées dans l'analyse, nous allons également examiner les incidences qui apparaîtront s'être développées *durant les activités de la recherche*, donc encore *à l'intérieur de notre dispositif de recherche*.

- ✓ le déclenchement du processus, avec la *catégorie 2 – les déclencheurs*;
- ✓ sa réalisation ou son déploiement, avec la *catégorie 3 – les ressources mobilisées* (incluant des *ressources-stratégies*).

Nous examinons finalement dans cette section 5.4 la troisième et dernière grande catégorie conceptuelle (de premier niveau) identifiée dans ce processus :

- ✓ la conclusion ou résultat du processus, avec la *catégorie 4 – les manifestations d'apprentissage informel dans la pratique*.

C'est aussi une catégorie importante, avec 247 codes qui sont rattachés à 614 segments de verbatim et avec ses sept sous-catégories la composant. Avec cette catégorie, nous avons posé pour l'analyse la question suivante : *Comment peut-on retracer qu'il y a bien eu apprentissage informel ou quels en sont les « indicateurs » ?* Ce qui conduit aussi à se demander : *Comment se manifeste dans la pratique l'apprentissage informel réalisé par nos acteurs, ou quelle est sa possible « conséquence » ?*

En examinant la conclusion du processus à travers nos données, nous avons trouvé qu'un apprentissage informel réalisé pouvait être retracé par *l'apparition d'incidences de pratiques développées par nos participantes*. Ces pratiques identifiées peuvent être considérées comme sa manifestation, et sa trace ou son indice. L'analyse nous a alors montré que ces pratiques pouvaient être examinées sous différents angles ou aspects, qui sont autant de façons par lesquelles s'expriment dans les données les pratiques qu'ont développées nos participantes. C'est le premier niveau d'analyse qui a été réalisé avec cette catégorie, qui nous permet de *poser un regard sur l'objet de la pratique de nos acteurs sous sept angles différents*. Pour arriver à retracer ces sept aspects de la pratique, nous nous sommes demandée : *quelle forme particulière prend la pratique développée par nos participantes suite à la réalisation d'un apprentissage informel, ou quelles dimensions peut-on y retracer, dans leur contexte de travail et selon la perception qu'elles nous ont livrée ?* Les sept angles sous lesquels la pratique a été examinée constituent les sept sous-catégories suivantes :

- 4.1 l'aspect confirmé/consolidé de la pratique;
- 4.2 l'aspect restructuré/recadré de la pratique;
- 4.3 l'aspect de nouveauté de la pratique;
- 4.4 l'aspect (situé) flexible/réinvesti dans des contextes multiples de la pratique;
- 4.5 l'aspect partagé de la pratique;
- 4.6 l'aspect émotionnel (ou la dimension affective) de la pratique;
- 4.7 l'aspect explicité de la pratique.

Pour l'analyse de chacune de ces sous-catégories, on se posera ensuite la question : *Que nous dit cette dimension particulière de la pratique, à propos de la manifestation du processus d'apprentissage informel, dans le contexte particulier examiné, et du point de vue que nous ont livré les acteurs ?*

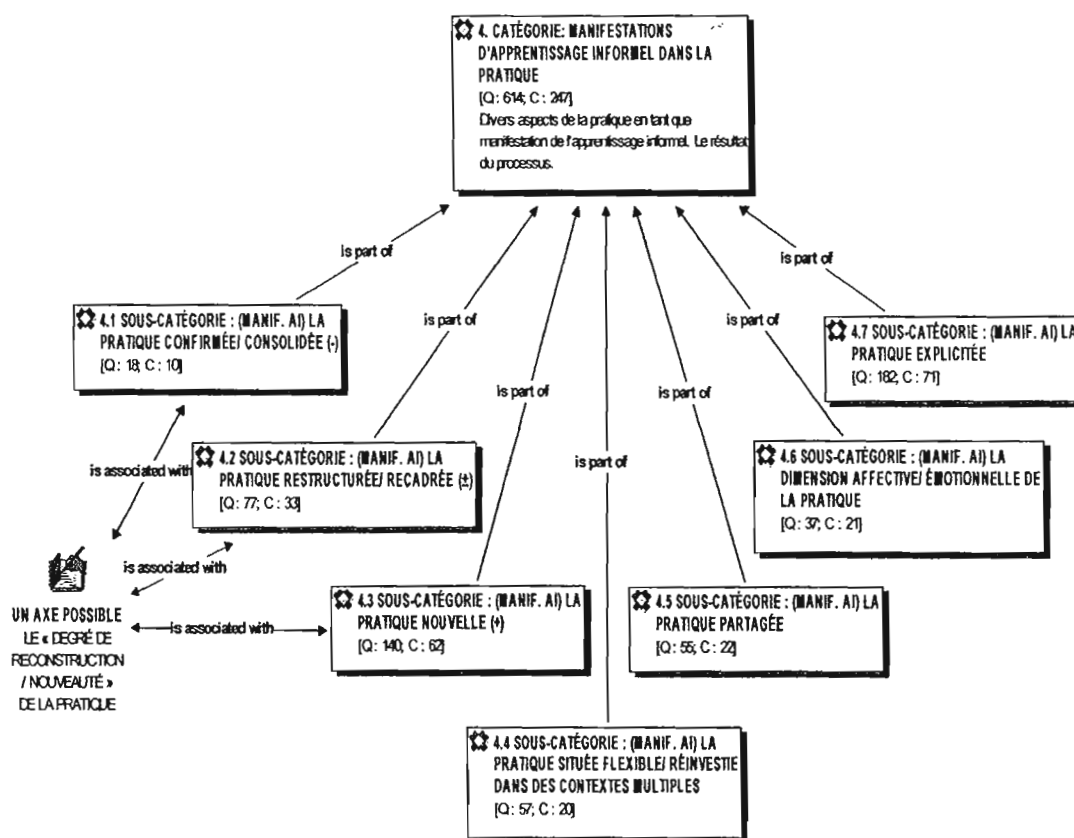
Soulignons d'abord que les trois premières sous-catégories présentées ci-haut (4.1, 4.2 et 4.3), en montrant un regard particulier sur la pratique, vont s'organiser *en fonction du degré de nouveauté de la pratique*. Afin que le lecteur puisse se placer dans le contexte de l'examen qui en a été fait, cette organisation sera d'abord précisée dans la section qui suit, *5.4.0 Organisation des trois premières dimensions de la pratique sur l'axe de leur degré de nouveauté*.

Pour sa part, la sixième sous-catégorie (4.6) regroupe ce qui est apparu dans les données comme *la dimension affective de la manifestation de l'apprentissage informel*, ce qui ne suppose pas que l'apprentissage réalisé en contexte structuré/formel ne puisse pas comporter tout autant une dimension affective. Cette étude, nous l'avons précisé, se penche sur la réalisation de *l'apprentissage informel* dans le contexte d'une entreprise particulière, tel qu'il a pu être retracé chez nos participantes par l'explicitation de leur pratique, et nous cherchons avec cette catégorie à comprendre le rôle qui est joué par la dimension émotionnelle de la pratique, dans ces apprentissages particuliers.

Finalement, avec cette notion de *pratique* comme manifestation de l'apprentissage

informel, nous nous sommes inspirée des conceptions de Lave (1988a, b), Polanyi (1966) et Vermersch (2003; 2004; 2007), ce qui suppose un regard particulier sur la pratique retracée dans les données. La pratique dans cette catégorie 4 est toujours entendue dans son sens large : elle peut être de nature physique, intellectuelle, « morale » ou encore émotionnelle, et elle comprend autant les routines d'action que les connaissances construites en situation. Un réseau de la catégorie 4 est présenté ci-dessous :

Figure 17 : Les manifestations d'apprentissage informel dans la pratique : sept angles d'examen (réseau de la catégorie 4)



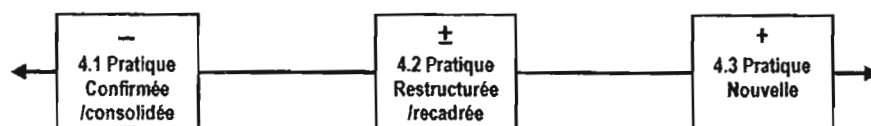
Nous discutons dans la partie qui suit des trois premiers angles d'examen de la pratique, pouvant être situés sur un axe de nouveauté/reconstruction de la pratique.

5.4.0 Organisation des trois premières dimensions de la pratique, sur un axe du degré de leur nouveauté/reconstruction

Les trois premières dimensions de la pratique dont l'analyse suivra (4.1 la pratique confirmée/consolidée, 4.2 la pratique restructurée/recadrée, et 4.3 la pratique nouvelle), sont toutes trois relatives à *la pratique en situation sous son aspect de nouveauté*, ou sous son aspect de transformation par rapport à ce qu'étaient les pratiques habituelles des participantes « avant » la réalisation de leur nouvel apprentissage. Ces trois dimensions sont ainsi apparues dans l'analyse comme *variant sur un axe* qui va de la « *pratique la moins nouvelle* » à la « *pratique la plus nouvelle* », et c'est pourquoi elles ont été codées de cette façon. Nous pouvons conséquemment les considérer en fonction de leur « degré de reconstruction/nouveauté de la pratique », se positionnant possiblement sur un *axe du degré de nouveauté/reconstruction de la pratique*.

Cet axe qui a émergé de l'analyse suppose que la pratique de nos participantes s'est construite et reconstruite *in situ*, *durant les situations racontées* (et *au cours des activités de la recherche*), et que cette pratique-manifestation prenait un *caractère de nouveauté* qui était plus ou moins important, selon les cas examinés. Les pratiques étaient donc plus ou moins reconstruites, en situation, par nos participantes. La figure qui suit présente cette manifestation de l'apprentissage informel, à travers sa variation sur l'axe du degré de nouveauté/reconstruction.

Figure 18 : Un axe du degré de reconstruction/nouveauté de la pratique (sous-catégories 4.1 à 4.3)



Ainsi, au pôle « négatif » de l'axe (le pôle le « moins nouveau », le [-] sur l'axe), une pratique qui était préexistante chez la personne peut avoir été sollicitée par elle,

réexaminée, et simplement confirmée comme étant adaptée dans la nouvelle situation rencontrée. Il s'agit alors d'une pratique ancienne qui se trouve confirmée/consolidée (4.1) par la personne, et conservée dans son « répertoire » de pratiques disponibles, c'est-à-dire dans l'ensemble de pratiques maîtrisées dont elle dispose (tout ce qu'elle est *capable* de faire), et parmi lesquelles elle puise ou sur lesquelles elle s'appuie au besoin pour traiter une situation nouvelle. En puisant au principe piagétien d'accommodation/assimilation, c'est dans la prise de conscience du caractère « adapté » de cette pratique « confirmée/consolidée », qui a été réexaminée, qu'il y a manifestation d'apprentissage informel. Cela ne signifie donc pas qu'une pratique moins nouvelle, simplement confirmée, soit moins pertinente ou valable pour la personne. Elle est alors mieux comprise et bien adaptée dans la situation traitée. Mais notons que ces pratiques confirmées ne sont cependant pas statiques, elles sont toujours *en mouvance et en reconstruction*, comme nous le verrons ci-dessous.

Au centre de l'axe (\pm), on trouve une pratique qui était aussi préexistante chez la personne, mais qui a dû être davantage transformée, revue autrement pour tenir compte d'éléments nouveaux dans la situation et pour y être adaptée : c'est une pratique restructurée/recadrée (4.2). Finalement, à l'autre pôle de l'axe ($+$), la pratique est entièrement nouvelle (4.3), elle a dû être développée particulièrement pour traiter la situation (en s'appuyant bien-sûr sur les savoir-faire préexistants de la personne). Ces deux dernières formes de pratiques s'inspirent encore du principe piagétien d'accommodation/assimilation, mais cette fois dans la reconstruction plus importante des stratégies pour la réalisation de l'apprentissage.

Il faut bien préciser que la figure précédente représente *un continuum de la pratique sur un axe de la nouveauté*, ce qui signifie que les trois niveaux de restructuration de la pratique ne sont pas tranchés entre eux, et qu'il y a nécessairement une progression et un chevauchement dans la reconstruction qui y est illustrée.

Deux aspects importants doivent être encore discutés, avant d'aborder les sous-

catégories 4.1 à 4.3 qui suivent. D'abord, en regard du degré de nouveauté d'une pratique pour un sujet, il peut apparaître arbitraire de distinguer une pratique nouvelle d'une pratique ancienne. De qualifier une pratique de « nouvelle » suppose que nous puissions savoir avec assez de certitude que la participante n'avait pas développé une telle pratique avant la situation rencontrée. Une telle distinction dans les données doit être fondée sur notre connaissance de la pratique des participantes, et sur l'appréciation qu'elles faisaient du caractère de nouveauté de leur pratique, appréciation qu'il faut retracer dans leur discours, de façon implicite ou explicite.

Voici *les sources d'information utilisées* pour identifier le caractère de nouveauté d'une pratique retracée durant le codage, et précisons que ceci a autant servi à identifier les cinq autres angles d'examen retenus.

- D'abord nous nous sommes appuyée sur nos observations réalisées durant l'étude et sur notre familiarité avec le milieu (le site) et la nature des tâches de nos participantes. Il s'agissait d'une *compréhension préalable et construite durant la recherche*, de la nature du travail de nos participantes, de leur rôle en tant que coordonnatrices, des exigences générales d'embauche pour leur poste (les connaissances et habiletés qu'on peut présumer préexistantes, et qui sont parfois aussi observées), des formations en entreprise qu'elles ont suivies et de leur éducation formelle de départ (d'autres savoir-faire présumés, ou aussi observés), du contexte où elles évoluent et de l'analyse des situations qu'elles nous ont rapportées. L'identification du caractère particulier de la pratique se fondait alors davantage sur un travail de déduction et d'analyse réalisé sur les données, à travers l'ensemble du verbatim et des données contextuelles recueillies.
- Ensuite, l'identification s'est appuyée sur ce que la participante nous livrait, librement et de façon plus explicite, sur son savoir-faire préalable à la situation et son savoir-faire actuel, ou par nos questions directes visant à cerner la nature de la pratique développée (comme par exemple : *qu'est-ce que vous avez retenu de particulier de cette situation; qu'avez-vous appris de nouveau, ou qu'est-ce que ça vous a apporté de particulier en regard de votre travail?*).

Parce que le caractère particulier de la pratique a été identifié avec une rigueur importante dans notre analyse, nous pensons qu'il est valable et qu'il faut le conserver pour l'analyse et l'interprétation qui suivra.

Le deuxième aspect important qu'il nous faut discuter est lié au premier, et concerne particulièrement l'aspect *situé et toujours reconstruit* de la pratique. Cet aspect nous apparaît être clairement ressorti de l'analyse des données qui a précédé, et ses implications pourraient questionner la pertinence d'un tel axe de la nouveauté de la pratique. Nous pensons cependant que ce questionnement peut être résolu en examinant ce que nous disent les données. Chaque fois qu'une participante s'est trouvée sollicitée dans une nouvelle situation, elle a dû examiner ses pratiques en fonction des exigences particulières de la situation nouvelle, et déjà ce réexamen a une reconstruction de l'ancienne pratique, ne serait-ce que pour l'examiner et reconfirmer son utilité ou sa pertinence²⁰⁷. Il y a alors bien eu, selon nous, un apprentissage possiblement réalisé par cette reconstruction, même partielle, ou si minime soit-elle. Également, on peut présumer que la pratique, lorsque confirmée dans une nouvelle situation, *passé par un schéma de compréhension de la situation et de la pratique*, qui lui est nouveau, et c'est aussi en cela qu'on peut présumer la manifestation d'un nouvel apprentissage informel. Le schème d'action dans la pratique peut ne pas bouger, mais le schème de compréhension de cette pratique, lui, s'est probablement réorganisé.

Nous pensons que ce fut le cas par exemple pour Sarah, lorsqu'elle réutilisait et « adaptait » plus ou moins son outil informatique (comportant les données de production pertinente à son travail quotidien) dans un nouveau département où elle était transférée. Elle nous disait que c'était parfois pertinent de l'utiliser « tel quel », et que parfois ça ne l'était pas, selon le contexte concerné. Mais, chaque fois et même en l'utilisant « tel quel », elle devait au moins réévaluer la pertinence de son

²⁰⁷ On pourrait encore parler en cela d'un mouvement de va-et-vient entre le proximal et le distal de Polanyi (1966), par lequel il y a une certaine décomposition des « parties composant le savoir tacite » (la pratique ancienne et implicite), pour permettre leur examen et leur évaluation. Elle est suivie d'un retour au tout global, une reconstruction des parties isolées, par laquelle la pratique reconstruite (et souvent améliorée) redevient souvent implicite.

utilisation dans le nouveau contexte, en tenant compte de ses exigences particulières. Il s'agit là de ce que nous avons considéré comme une *pratique confirmée/consolidée* dans les données. Et, dans tous les cas, les données de production requises pour son travail variaient dans un nouveau département, et elle devait faire une certaine « reconstruction » de son outil, dont l'utilisation était toujours pertinente, pour trouver les nouvelles sources de données requises et les inclure dans l'outil, et peut-être dans certains cas modifier de façon plus importante la structure même de l'outil. C'est une pratique qui serait alors considérée comme *restructurée/recadrée*.

Il apparaît donc que, dans les données, les situations ne sont jamais entièrement pareilles, et que la pratique qui résulte d'un apprentissage est toujours reconstruite dans une certaine mesure, mais aussi que cette reconstruction varie de beaucoup à peu chez nos participantes. Dans l'extrait qui suit, Sarah nous montre bien que les outils et méthodes utilisés doivent souvent être adaptés dans chaque contexte, soutenant aussi l'idée d'une fréquente et nécessaire reconstruction de la pratique en situation, reconstruction qui est plus ou moins importante selon les situations et les personnes :

« Sarah : [*En entrevue* :] Quand tu viens d'arriver quelque part, et tu ne sais pas du tout où tu t'en vas, que tu es perdue, alors tu as tellement l'impression d'être incompetent. Pourtant, c'est vraiment juste parce que tu ne connais pas tous les outils, et tu n'as pas encore créé tes propres outils. Chaque coordonnateur adapte ses outils, ça va vraiment avec comment il fonctionne, sa méthode de travail. J'ai créé ma méthode de travail, et j'ai appris à la faire dans ces secteurs là. Mais si je change de secteur, je garde à peu près le même genre de méthode, mais ça va vraiment avec le genre de problèmes que tu rencontres à chaque endroit. Si ce sont des problèmes différents, il faut changer nos méthodes. ».

Nous présentons maintenant, avec un premier niveau d'analyse, les sous-catégories qui ont émergé de l'examen de nos données, et le sens exprimé dans le verbatim.

5.4.1 Un premier angle d'examen de la manifestation d'apprentissage informel : la pratique confirmée / consolidée

Comme manifestation ou indice de l'apprentissage informel qui est apparu avoir été

réalisé par nos participantes, la pratique était parfois une pratique ancienne qui a été simplement réexaminée en fonction des exigences de la nouvelle situation, s'est avérée encore utile, et a été confirmée ou consolidée dans cette nouvelle situation. Elle est consolidée ou confirmée lorsqu'elle est utilisée ou reprise (presque) telle quelle dans la nouvelle situation. Sur l'axe du « degré de nouveauté ou de reconstruction de la pratique » qui a été présenté plus haut, celle-ci se trouve à son extrême du *moins nouveau* (-) (ce qui, nous l'avons dit, ne veut pas dire qu'elle n'ait aucun caractère de nouveauté). L'apprentissage s'exprime dans ce cas dans « l'examen/la compréhension/le réinvestissement », et dans une certaine reconstruction, d'une ancienne pratique pour l'adapter une nouvelle situation.

Cette sous-catégorie 4.1 est la moins importante (10 codes rattachés à 18 segments de verbatim) sur l'axe, ce qui pourrait mettre en question sa pertinence pour comprendre l'apprentissage de nos participantes dans leur contexte, et donc sa valeur théorique dans la recherche. Nous pensons cependant que le peu de pratique « simplement confirmée » qui s'est exprimé dans les données est dû, au moins en partie, à l'orientation que nous avons donnée aux directives dans notre guide de préparation et à notre questionnement en entrevue. En effet, ce qui nous intéressait davantage dans cette recherche était *ce que les participantes avaient appris de nouveau dans leurs situations racontées*. Nous avons guidé nos candidates en ce sens et elles ont concentré leur réflexion sur cet aspect, ce qui peut expliquer la faiblesse relative de cette catégorie. Également, il apparaît qu'il aura été *plus facile* pour les participantes d'identifier de *nouvelles pratiques*, que des anciennes simplement réaménagées, car leur caractère de nouveauté les faisait certainement *apparaître plus évidentes* à leur examen immédiat. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir qu'il y a une progression du *moins important* au *plus important* en termes de nombre de codes, sur cet axe de la nouveauté de la pratique : 4.1 comporte 10 incidences retracées, 4.2 en comporte 33, ce qui est trois fois plus, mais encore la moitié des codes regroupés dans 4.3, la pratique nouvelle, avec 62 codes. Cependant, les trois sous-catégories nous

apparaissent importantes, pour montrer justement la variation retrouvée dans les données en termes de nouveauté de la pratique développée, et les diverses manifestations d'apprentissage informel en pratique.

À noter que, parmi les codes de cette catégorie, on trouve à la fois des incidences de pratiques anciennes qui ont été développées à l'école ou en formation structurée (en entreprise), pour être réinvesties en pratique en milieu de travail (ex. *pratique de communication « gagnant-gagnant »* de Lison), que des incidences de pratiques développées par l'expérience et en pratique (ex. *résoudre un problème avec le groupe* pour Sarah).

Examinons quelques extraits de verbatim qui viennent soutenir la présence d'incidences de pratiques anciennes qui sont confirmées/consolidées, comme manifestation de l'apprentissage informel. D'abord avec Sarah, sur des extraits souvent déjà introduits avec les catégories précédentes :

« Sarah : [*À propos de la rétroaction donnée à son employé, refusé au poste de chef d'équipe :*] Je me suis dit [*elle savait déjà qu'il fallait faire ainsi*] je vais aller le voir, et je vais le rencontrer seul, et lui expliquer pourquoi on le prenait pas. Et lui expliquer que ce n'était pas ses compétences, que son attitude dans les derniers mois avait fait qu'on ne l'avait pas pris. (...) J'imagine (j'ai réalisé) que c'est toujours positif de donner un feed-back, et particulièrement de cette manière là [*sa manière de faire qu'elle a confirmée*]. Ça valait la peine... ».

« [*Sur sa façon de mettre à profit les contributions du groupe au travail, pour résoudre des problèmes :*] Alors j'aime mieux [*de façon générale dans son travail*] discuter jusqu'à ce que tout le monde ait dit son point de vue, et là tu tranches. (...) j'aime mieux avoir tous les aspects, et ensuite prendre la décision [*sa façon habituelle de travailler avec son groupe, qu'elle a revisitée durant les activités de la recherche, pour en confirmer l'utilité*]. ».

Pour Lison en entrevue, elle montre sa pratique existante de communication « gagnant-gagnant », qu'elle a confirmée et réutilisée dans cette situation, où elle a reçu une demande de formation technique, et où son employé-formateur G commentait la pertinence de donner cette formation à la tâche : « G : ce n'est pas

parce qu'ils ne savent pas comment le faire (le travail), c'est qu'ils ne *veulent pas* le faire » (pour permettre de comprendre cette situation qui est présentée pour la première fois, et de bien voir sa pratique confirmée à travers tout l'extrait rapporté, le segment présenté est assez long) :

« Lison : Là, j'étais fière de moi, parce que j'ai dit « ok, laisses-moi t'expliquer : je pense que tu as raison; cependant, on est le service de formation, pourquoi on ne donnerait pas le service, s'assurer que tout le monde a reçu la même formation, l'employé va signer comme quoi il l'a reçue; moi, mon mandat et le tien vont être entièrement remplis et satisfaisants. (...) Alors il a dit « Ok », il est parti et il était tout motivé. Une situation [ou communication] gagnant-gagnant. [En parlant de sa grande émotivité (voir 3.5), qui est un frein dans ses communications :] ... mais c'est l'enfer (pour moi)... J'ai tout le temps la larme à l'œil, et ma mère est pareille. J'ai trouvé ça le fun (cette situation), parce que j'ai expliqué pourquoi... son mandat était clair, je ne lui demandais pas de « checker » [surveiller] les gars, etc. Et en fin de compte, il m'est même revenu plus tard, et il m'a dit que finalement, il leur manquait pas mal de trucs (aux employés formés), qu'il y en avait beaucoup qui avaient appris beaucoup de choses. Il était bien content. Alors, il était parti avec l'idée que c'était utile (la formation), et il en a eu la preuve [grâce à l'intervention de Lison]. Il n'y avait pas tant d'enjeux que ça, c'était une situation relativement simple, mais par la suite, je me suis dit que j'avais bien fait d'expliquer [c'est sa pratique confirmée] (...). C'était spontané [sa pratique]. Je n'ai pas réfléchi à l'approche avec lui. Ça je trouve ça le fun, c'est une victoire pour moi, que ça soit spontané. ».

C'est par la suite durant son entrevue que Lison a explicité la pertinence de sa stratégie, et *réalisé* qu'elle aurait pu l'utiliser en l'adaptant dans son autre situation de demande pressante auprès de ses employés-formateurs (un apprentissage qui apparaît avoir été réalisé *durant la recherche*). Et, lorsque ci-dessus elle « trouve ça le fun que ce soit spontané », elle vient aussi de réaliser que ses anciennes pratiques utilisées au Service des ressources humaines sont encore valables dans son nouveau poste en formation (elles peuvent être utilisées spontanément, elles sont « prêtes à l'usage »). Elles sont aussi maintenant utilisables pour elle dans de nouvelles situations au Service de formation, où elle pensait ne « pas avoir encore d'outils adéquats ». Par ailleurs, une certaine capacité à « faire des liens » (dont elle doutait beaucoup, nous

en avons déjà discuté) est aussi une pratique non-seulement explicitée, mais aussi semble-t-il confirmée... encore *durant les activités de la recherche*.

Une situation similaire s'était produite encore pour Lison, avec sa pratique d'analyse d'un besoin, qui était déjà connue, mais non utilisée dans sa nouvelle situation au Service de formation, et dont elle a aussi constaté l'utilité durant l'entrevue. Lison nous montrait aussi dans cet extrait déjà présenté (à la section 5.3.8.1, et encore plus loin) que, la situation étant différente, elle n'a pas pensé que son ancienne pratique bien maîtrisée pouvait être appropriée (elle n'a pas fait le lien, comme indiqué à la catégorie 3.8.1). Comme l'indique aussi sa métaphore de la « feuille blanche » discutée plus haut, où elle croyait devoir repartir à zéro, dans son nouveau poste en formation. Mais ce thème récurrent chez elle milite en faveur d'une nécessaire reconstruction, même partielle, d'une pratique dans chaque situation (ne serait-ce, comme indiqué, que par une réévaluation de la pertinence d'une pratique déjà maîtrisée).

Ce qui précède introduit bien la section suivante, sur la pratique restructurée/recadrée.

5.4.2 Un deuxième angle d'examen : la pratique restructurée / recadrée

Deuxième manifestation de l'apprentissage informel retracée, la pratique peut être restructurée/recadrée ou reconstruite suite à l'apprentissage, c'est-à-dire que, étant déjà partie des pratiques anciennes de la participante, cette dernière a été amenée à voir autrement, sous certains aspects et de façon notable, pour l'adapter et l'utiliser dans la nouvelle situation. L'apprentissage correspondrait dans ce cas au développement d'une pratique qui se fonde sur une pratique ancienne, mais qui a été remaniée, restructurée ou recadrée de façon importante.

Cette sous-catégorie 4.2 comporte 33 codes, rattachés à 77 segments, ce qui montre qu'une pratique restructurée/recadrée s'est manifesté trois fois plus souvent que la précédente. Ses incidences sont aussi apparues de façon plus évidente dans le

verbatim. Sur l'axe du « degré de reconstruction/nouveauté de la pratique », on peut la situer au centre (\pm).

Voici quelques segments où ont été identifiées des incidences de pratiques qui ont été reconstruites de façon notable, dans les situations racontées par nos participantes. D'abord avec Sarah, puis avec Lison, et en terminant avec Julie (nos commentaires sont encore insérés à l'intérieur des extraits présentés) :

« Sarah : [*En entrevue :*] Cette situation était importante pour moi et je l'ai choisie parce que c'est vraiment la première qui m'a donné « un choc » comme quoi j'avais de l'influence sur les gars de la ligne. Que communiquer [*ce qu'elle doit faire tous les jours*] peut avoir un impact important [*ce qu'elle a reconstruit en partie, dans sa situation particulière*]. Ça m'a prouvé qu'on avait cette influence, qu'on était capable d'influencer jusqu'à l'attitude des gars, pas seulement leur travail. [*Et elle poursuit sur ce sujet, durant l'activité réflexive :*] Les techniques sont bonnes, mais il faut les adapter, et y aller avec chaque situation. J'ai aussi appris que, des fois, je donne du feed-back, et que ça ne donne rien. [*Une bonne technique n'est pas bonne dans toutes les situations, il faut l'adapter ou la reconstruire.*] ».

« Lison : [*En entrevue :*] [*Ses pratiques reconstruites : être à l'écoute de soi et prendre le temps de s'arrêter, dans une situation inconfortable.*] Si je me retrouvais dans la situation... avant la situation, je me préparerais avant de faire l'intervention. Mais, même si j'étais (déjà) dedans, je m'arrêteraï. (...) Je vais me replacer, je vais « prendre plus le temps ». Je vais m'écouter. Quand je vais sentir qu'il y a quelque-chose qui ne fonctionne pas, que ça ne passe pas là, je suis en train d'ébranler du monde, je le sais, alors je vais m'écouter (moi-même). Et je vais prendre le temps de m'arrêter... ».

« Julie : [*En entrevue :*] Je me suis rendue compte que j'étais peut-être trop perfectionniste [*sa pratique habituelle pour la préparation des rapports de performance qualité, qu'elle a dû restructurer, pour pouvoir déléguer, mais probablement de façon plus importante que dans l'extrait précédent*]. Mais, en même temps, c'est sûr que ce sont des chiffres, et il faut que ce soit précis, il ne doit pas y avoir d'erreurs. C'est sûr qu'il fallait que je me développe des outils. Alors j'ai fouillé dans Excel [*une pratique ancienne*], j'ai rassemblé toutes les informations sur les différentes statistiques qu'on ramasse, de partout, ce sont des chiffres souvent redondants. Et j'ai fait un fichier (maître) [*... une pratique reconstruite fondée sur l'ancienne, mais qui lui a demandé de nouvelles habiletés*] qui va chercher l'information (requis) de différents autres fichiers

avec des liens avec eux. ».

Nous passons maintenant à l'examen de la pratique la plus nouvelle, sur l'axe du degré de reconstruction/nouveauté de la pratique.

5.4.3 Un troisième angle d'examen : la pratique nouvelle

L'apprentissage informel a aussi paru se manifester dans les données par le développement d'une pratique entièrement nouvelle, c'est-à-dire une pratique qui n'était pas apparente pour la personne avant la situation et qui a été nouvellement développée pour ses besoins. Sur l'axe du degré de reconstruction/nouveauté de la pratique, on peut la situer à l'extrême droite (**+**), en tant que *pratique « complètement nouvelle »*. L'apprentissage correspondrait dans ce cas à l'acquisition d'une nouvelle pratique, qui se fonde aussi (bien sûr) sur l'expérience passée, mais dont le caractère de nouveauté est plus important. C'est peut-être le cas où l'apprentissage informel apparaît le plus évident à l'observateur, car c'est semble-t-il la pratique la plus facilement identifiable, entre autre parce que les participantes en ont parlé souvent explicitement. La catégorie 4.3 comprend 62 codes, rattachés à 140 segments, ce qui en fait aussi le deuxième angle d'examen le plus important parmi les sept identifiés (après la *pratique explicitée/conceptualisée*, à la section 5.4.7).

Les traces de ces *pratiques nouvelles* sont souvent apparues en entrevue, et beaucoup avec le questionnement (de préparation aux activités de la recherche) sur « ce que j'ai appris de nouveau ou d'important dans cette situation ». Mais elles sont aussi apparues durant l'activité réflexive en groupe, dans la foulée des réflexions et explicitations plus poussées qu'ont réalisées les participantes, qui servaient à la fois, nous l'avons indiqué, de prise de conscience de leurs acquis développés en pratique, et de réinvestissement dans une pratique nouvelle ou reconstruite (*durant les activités de la recherche*).

Dans le cas de la participante Lison, nous l'avons déjà souligné, il semblait plus

difficile pour elle d'identifier ce qu'elle avait appris de nouveau, car elle considérait qu'elle n'avait *pas terminé d'apprendre* (ses tâches dans son nouveau poste en formation), qu'elle n'avait *pas appris assez*, ou bien ça ne lui apparaissait pas (encore) assez clair pour l'affirmer. Elle exprimait le plus souvent qu'elle était toujours « en train d'apprendre » ou qu'elle était « en plein apprentissage », réservant ainsi l'évaluation de ses progrès réalisés pour quand ce serait entièrement accompli, à sa satisfaction.

Voici quelques extraits de verbatim parmi les plus frappants où des pratiques nouvelles ont pu être retracées chez nos participantes (ils sont nombreux, et nous avons dû choisir). Leur fréquence et leur importance dans le verbatim tendent à soutenir l'idée que nous avons perçue dans l'ensemble du matériel recueilli, à savoir que l'incidence de l'apprentissage informel peut effectivement être retracée par l'identification d'une pratique nouvelle ou reconstruite, par nos participantes en situation de travail. Nous donnons deux segments pertinents avec Sarah, puis un segment avec Julie. Avec Sarah, en entrevue et en activité réflexive, à propos de l'utilisation de l'outil qu'elle a bâti pour répondre à son patron :

« Sarah : [*En entrevue* :] Et je me suis demandé, qu'est-ce que j'ai appris qui était le plus flagrant, depuis que j'ai commencé ici? Et c'était vraiment la façon de m'organiser que j'ai appris ici. [*Pratique nouvelle : s'organiser, se donner une structure et des outils pour avoir les réponses requises.*] (...) Je l'ai appris par moi-même et j'en suis fière. [*Durant l'activité réflexive* :] Quand je suis tombée en production, je ne savais pas trop ce qu'il fallait faire. J'ai appris rapidement, [*pratique nouvelle*] parce qu'il fallait que je connaisse tous les systèmes, matériel, qualité, il fallait que j'apprenne tout ça très vite. (...) Puis, [*pratique nouvelle*] je me suis auto-corrigée en ayant mon petit fichier tout le temps à portée de main. (...) Il [*son patron*] était content parce que j'étais capable d'avoir les réponses. (...) [*Pratique nouvelle* :] Alors j'ai beaucoup appris à me créer mes propres outils pour ne pas me faire prendre (...) Cela m'a aidée beaucoup (...) ».

Ensuite, durant l'entrevue et sur une pratique nouvelle, cet extrait où elle dû discipliner une « amie-monteuse ». Elle s'est dit très mal à l'aise d'avoir à le faire, et

l'amie lui a dit de « faire son travail », et de ne pas s'en faire, car elle « est son patron » : « Sarah : Ça a été une petite leçon de vie, elle m'a fait comprendre que j'avais un « job » à faire, et qu'elle ne m'en voulait pas. Il s'agit pour Sarah d'une pratique nouvelle développée *dans sa situation de travail*, et elle en a témoigné en entrevue, en lien avec son besoin d'être « proche » de ses employés. Nous pourrions nommer cette pratique nouvelle le *savoir exercer son discernement entre ses différents rôles au travail (versus une amie, un collègue, son patron...)*, en regard de *l'exigence de faire de la discipline dans son rôle de coordonnatrice*. Elle a réinvesti et reconstruit cette pratique nouvelle dans sa deuxième situation racontée (*encore en situation de travail*), avec la rétroaction à son employé candidat à un poste de chef d'équipe, situation que nous avons déjà rapportée précédemment.

Et voici une incidence intéressante dans un long extrait avec Julie (sur la situation conflictuelle avec son collègue et l'équipe du quart de travail du soir), où le développement (*en situation de travail*) de plusieurs pratiques nouvelles est exprimé, et où on voit bien qu'elles sont le résultat des expériences vécues, et l'expression d'apprentissages nouveaux réalisés en pratique au travail :

« Julie : [*En entrevue :*] Je suis allée voir C, le patron de Y, et je lui ai dit, il faut qu'on se parle. Il dit « je veux rien savoir, [*les départements de*] Qualité et Production, ça ne se mêle pas ». [*Pratique nouvelle : trouver une solution gagnant-gagnant :*] J'ai dit qu'il fallait qu'on soit capable de leur donner ce qu'ils veulent [*à la direction*], et pour que nous le matin on ait des unités et qu'on soit capable de travailler. (...) J'ai dit « Laisse moi-en le matin [*des unités à vérifier*], pour que je puisse « vendre » moi aussi (et que mes gars aient du travail à faire) [*l'expression « vendre » signifie les compléter durant son propre quart de travail de jour, et pouvoir les cumuler et montrer de bons résultats pour sa journée*]. ». [*Pratiques nouvelles : travail d'équipe, collaboration; mais aussi respecter l'autre et comprendre sa propre réalité :*] Il y a eu beaucoup de franchise, beaucoup d'écoute, et de la compréhension. Je me suis « mis dans ses culottes » [*ce qui est apparu nouveau pour elle*]. (...) Tout d'abord, il fallait arrêter notre chicane, parce que ce n'était pas un bon exemple pour les employés. (...) Et je me suis dit que, si j'étais à sa place, je n'aimerais pas que quelqu'un revérifie ce que j'ai fait la veille. C'est bien ce que je m'étais organisée pour faire, avec l'accord de mon patron, et c'était venu

à sa connaissance. Ce n'est pas agréable pour lui. [*Pratique nouvelle : nouvelle façon de faire l'inspection qualité; coordonner les efforts (avec les employés) entre les quarts de travail pour produire plus, et faire davantage de qualité :*] (...) Et on s'est donné un objectif qu'on ne pouvait pas « vendre » plus que 10-15 unités passé 3h00 Am. Et C a dit que s'il y avait un problème avec une unité qui sort du quart du soir, c'est lui qui allait prendre les problèmes, ce ne serait pas moi. (...) Là j'ai compris. (...) alors on va s'arranger entre nous autres. J'ai dit à mes gars de ne plus ré-inspecter les unités de la veille. J'ai dit « on leur fait confiance. On va s'occuper de nos trucs, et eux vont s'occuper des leurs. » (...) Et on s'est fait une routine d'inspection un peu moins détaillée, on a déplacé une partie de l'inspection au « dyno » [*autre secteur de son département*], et on a réduit notre temps d'inspection, pour pouvoir en livrer un peu plus. (...) Et ils n'ont pas les mêmes objectifs (le quart de soir). [*Pratique nouvelle qu'elle veut rendre partagée : elle veut communiquer ces nouvelles pratiques à ses collègues, pour qu'elles se généralisent :*] Là, j'ai tout compris ça, et c'est ce que j'essaie de communiquer (mon objectif) à mes collègues, et avec toute la production, que tout le monde soit au courant (qu'on pousse tous dans la même direction). Je veux que ça se règle [*ces problèmes de qualité et de quotas de production/d'objectifs divergents entre le jour et le soir... autrement dit, ne pas « tirer la couverture », et collaborer et se parler*].

[*Et, en entrevue, ce qu'elle dit avoir appris de nouveau dans la même situation :*] Moi, c'est vraiment « franchise, compréhension... il faut se croiser ». J : Donc, tu as appris que maintenant il faut que tu fasses attention à ça? Oui. Faut que je fasse attention à ça... ce n'est pas tout le monde qui a la même réalité que moi. J : ... et voir du point de vue de l'autre aussi, en comprenant leur réalité? Oui, oui. (...) (Mon travail) c'est tout le temps lié à la communication. Avec C, j'ai pris le temps de l'écouter pour comprendre (sa réalité, son point de vue). (...) [*Sa métaphore indiquant ce qu'elle retient :*] Les trois petits singes qui se bouchent les yeux, les oreilles, la bouche. [*Dans le sens de : « avant, on ne savait pas communiquer et comprendre la réalité particulière de l'autre. »*].

Finalement, parmi les pratiques nouvelles retracées chez les participantes, rappelons celle de l'usage des techniques d'explicitation/facilitation qui s'est manifesté durant l'activité réflexive, et dont nous avons déjà discuté avec la ressource-stratégie 3.8.4 *explicitier un savoir tacite* (section 5.3.8.4). Nous avons indiqué que cette pratique nouvelle semblait s'être développée *durant les activités de la recherche*, ce qui, selon nous, nous a offert la précieuse opportunité d'être « témoins » de la réalisation d'un apprentissage informel, « auto-initié » par les participantes, durant le cours des

activités de collecte. Nous avons déjà présenté plusieurs extraits à cet effet.

En conclusion sur les trois premières dimensions de la pratique, nous pensons avoir fait ressortir des données que la pratique développée est un indice que nos participantes ont réalisé un apprentissage informel, et que cette pratique prend un caractère de nouveauté ou de reconstruction qui, bien qu'étant toujours présent, est plus ou moins important selon les situations. On peut donc situer ces trois formes de pratique sur un axe de la nouveauté, comme nous l'avons montré. Les données présentées dans cette section 4.1 à 4.3, mais aussi celles présentées dans les sections précédentes, ont aussi montré que les situations ne sont jamais entièrement pareilles, et que la pratique développée suite à un apprentissage est toujours reconstruite, au moins minimalement, dans chaque situation. Par ailleurs, nous avons montré que des pratiques semblent aussi s'être développées *durant le cours des activités de la recherche*, ce qui a enrichi la compréhension du résultat de l'apprentissage informel chez nos participantes, dans une situation différente de celles qu'elles ont racontées.

Nous présentons dans ce qui suit le quatrième angle d'examen de la pratique retracé dans les données, comme manifestation de l'apprentissage informel.

5.4.4 Un quatrième angle d'examen : la pratique située flexible / réinvestie dans des contextes multiples

Nous examinons dans cette catégorie 4.4 une toute autre dimension de la pratique que celle déjà examinée, il s'agit de son « degré de réinvestissement » dans diverses situations (ou de son caractère plus ou moins « transportable » à des contextes variés [Lave et Wenger, 1991]). Cette sous-catégorie comprend 20 codes reliés à 57 segments de verbatim. En tant que manifestation de l'apprentissage informel, on peut examiner une pratique située (qui est toujours reconstruite en situation) sous l'angle de sa *flexibilité*, en ce sens qu'elle peut être assez « générale » ou « adaptable » pour être utilisée dans des contextes variés et se transposer à plusieurs situations; ou

qu'elle peut aussi être spécifique à une seule situation. Nous pensons avoir montré qu'une pratique est toujours reconstruite au moins en partie, d'une situation à l'autre, et que des situations semblables ne sont jamais non plus totalement identiques. L'idée d'adaptation/de flexibilité de la pratique, notons-le, renvoie aussi à l'idée de reconstruction d'un contexte à l'autre. C'est cependant *plus précisément le caractère de flexibilité d'une pratique* qui est examiné dans cette catégorie.

Précisons que ce caractère de flexibilité ne vise pas à décrire la *valeur* de l'apprentissage comme telle, car une pratique qui est spécifique et n'est utilisable que dans une seule situation ou contexte n'en demeure pas moins utile pour l'acteur qui l'utilise, si elle est bien adaptée pour lui. Il faut alors plutôt se demander ce que ce caractère de flexibilité nous apprend d'intéressant sur l'apprentissage informel. Si une pratique développée est utile, qu'elle soit spécifique ou flexible, *que nous apprend de plus cette dimension ?* Et, si cette dimension nous renseigne de façon intéressante, on peut par la suite encore se demander *qu'est-ce qui fait qu'une pratique est flexible, ou qu'elle ne l'est pas ?*

Les données vont nous aider à apporter des éléments de réponse à ces questions. Il apparaît que le caractère de flexibilité ou de non-flexibilité de la pratique (toujours dans une certaine mesure reconstruite) semble varier en fonction de trois conditions : d'abord en fonction des caractéristiques de la nouvelle situation elle-même qui, par sa plus ou moins grande similitude avec l'ancienne situation où une pratique a d'abord été développée, fera que cette dernière sera plus ou moins adaptée dans cette nouvelle situation; ensuite des caractéristiques de la pratique elle-même qui, en fonction de son caractère plus ou moins générique ou général, sera appropriée ou non à plusieurs situations ou contextes différents; finalement (et bien davantage, semble-t-il), la flexibilité d'une pratique est fonction de la personne elle-même, parce qu'elle semble être reliée chez nos participantes à cette *capacité d'apprendre à apprendre, de faire des liens rapidement entre les situations, et d'apprendre mieux avec « l'expérience d'apprendre »*, dont nous avons discuté à la section 5.3.8.1. Ce qui pointe déjà vers

ce caractère « transportable » de la pratique (Lave et Wenger, 1991), et vers *l'idée d'adaptabilité de l'apprenant* qui était ressortie plus tôt²⁰⁸. Il semble bien que, plus on *apprend à apprendre avec l'expérience*, plus on peut adapter une pratique à des situations diverses (dont on aura perçu la « transparence »), et plus donc cette pratique prendra un caractère flexible à l'examen, tout en étant reconstruite peu ou prou pour devenir adaptée. C'est ce qui peut faire, semble-t-il, la flexibilité d'une pratique en situation, et c'est là, dans cette idée d'apprendre à apprendre mieux avec l'expérience, que se retrouve l'éclairage intéressant qui est apporté par la flexibilité de la pratique, pour la compréhension de l'apprentissage informel.

Examinons quelques extraits de verbatim, où s'exprime cette dimension de flexibilité/spécificité de la pratique, en tant que manifestation d'un apprentissage informel. D'abord, comme incidence de pratique flexible, nous avons examiné plus tôt l'utilisation par Sarah de ce fichier informatique comprenant les informations de production utiles à son travail, qui est complété et mis à jour quotidiennement, et conservé pour référence future : c'est une pratique qu'elle utilise dans les différents contextes de travail, c'est-à-dire dans les différents départements de production où elle a été appelée à travailler comme coordonnatrice, au fil des années.²⁰⁹

Toujours pour la participante Sarah, elle montre dans l'extrait qui suit, tiré de son entrevue et déjà utilisé, qu'elle utilise aussi la pratique flexible de *savoir s'organiser*

²⁰⁸ Ces idées ont été introduites au cadre théorique. Cette capacité de l'apprenant à percevoir la « transparence » d'un contexte d'apprentissage pourrait expliquer à notre sens cette *habileté croissante à apprendre avec l'expérience et en pratique*, soulevée par nos participantes. Précisons pour l'instant que le lien découvert dans nos données, entre la flexibilité de la pratique et la capacité d'apprendre à apprendre, nous apparaît important pour cette étude, car il vient soutenir l'idée sur laquelle nous reviendrons d'un rapport essentiel (d'un va-et-vient) entre l'expérience et la connaissance dans l'apprentissage informel.

²⁰⁹ Mais cette pratique, elle le souligne, est toujours en partie reconstruite pour être adaptée aux exigences particulières des situations (celles des différents départements de la production), ce qui a montré son caractère reconstruit dans la section précédente. Et, sur un autre angle d'examen, il s'agit aussi d'une *pratique partagée*, que nous verrons à la section suivante.

dans tous les contextes de son travail :

« Sarah : Et je me suis demandé, qu'est-ce que j'ai appris qui était le plus flagrant, depuis que j'ai commencé ici? Et c'était vraiment la façon de m'organiser que j'ai appris ici. (...) [M]ais ce que j'ai appris, c'est de façon générale, dans tous les aspects de mon travail, pas seulement par rapport aux questions qu'on [son patron] peut me poser. » [*Pratique flexible : savoir s'organiser – et avoir les réponses – donc assurer un suivi serré de la production, et « être en contrôle » dans son travail*].

Sarah montre que « savoir s'organiser » (et assurer un suivi/être en contrôle) est une pratique large qui lui est utile dans beaucoup de situations de travail (car ces habiletés développées sont rapidement réinvesties, avec les exigences de ce milieu). Dans cet autre extrait, Sarah parle cette fois, durant l'activité réflexive en groupe, de cette *pratique d'apprendre à apprendre*, qui est elle aussi devenue une *pratique flexible*. On peut penser que la constitution de cette pratique plus générale est le résultat d'un processus d'adaptation d'un contexte à l'autre, donc d'une pratique qui était spécifique, et qui est devenue plus générale (réinvestie dans différentes situations) :

« J : (...) avec toi Sarah, qui s'est proménée beaucoup dans les départements, est-ce que tu fais des liens avec ça (...)? Comment tu t'y prends, toi ? Sarah : Moi, en 8 ans, j'ai changé 6 fois de job. [*Pratique flexible : apprendre à apprendre dans des contextes variés, apprendre mieux avec l'expérience :*] Et je le sais très bien que, d'un job à l'autre, j'ai appris plus vite. Ah oui, je me suis beaucoup rendue compte de ça. Parce qu'au départ, quand tu arrivais... ce n'est pas techniquement, c'est vraiment par rapport à la façon d'apprendre... tu fais plus de liens rapidement, puis tu sais à qui te fier, tu te trouves des repères, euh, tu sais à qui parler, tu vas chercher plein d'outils différents, quand tu es (souvent) parachutée ailleurs. ».

Dans l'extrait suivant, c'est Lison qui nous parle cette fois de sa pratique nouvelle qui est aussi *spécifique* (ou *moins flexible* dans ce cas), *utiliser ses rencontres avec les fournisseurs* (et recueillir par eux des informations et façons de faire pertinentes) *pour alimenter le développement de sa pratique*, dans son poste en formation; elle parle ensuite de sa pratique plus générique et *flexible*, qu'on pourrait nommer *faire des liens et recueillir de nouvelles idées pour la formation*, dans toutes sortes de

situations :

« Lison : [*En entrevue* :] Alors, le premier (fournisseur de formation rencontré), au début, je trouvais ça fatigant, car je me disais que je ne suis pas prête à choisir un fournisseur, alors je me trouvais harcelée par eux. [*Pratique spécifique* :] Mais, un moment donné, j'en ai rencontré 1 puis 2, et je me suis dit qu'ils me donnaient plein d'idées, ils me permettaient de penser à plein de choses, quand je les rencontrais, je prends des notes de penser à envoyer telle affaire, ou d'utiliser telle technique... ça génère beaucoup d'idées de rencontrer ces fournisseurs là. Et des fois, aussi, ils mentionnent des choses qui se font ailleurs, et [*pratique flexible* :] je me sens comme une grosse éponge. Je suis vraiment à ramasser de l'information [*de façon générale et dans toutes les situations, dans son travail*]. ».

Et, dans le 2^e extrait, Lison parle encore d'une pratique plus générale et *flexible* (et aussi partagée, voir 5.4.5), apprendre à utiliser cet outil (cartable ou cahier) dans toutes les tâches en Ressources humaines (RH), et à *les conserver pour garder une trace écrite de ce qui a été dit ou fait*. Sarah enchaîne en expliquant qu'elle a aussi développé cette pratique flexible en milieu de travail (conserver les traces écrites de ce qui a été fait, pour se « protéger ») :

« [*Durant l'activité réflexive* :] Lison : Et à un moment donné, il y a quelqu'un qui avait un cartable (qu'elle s'était monté). On s'est mis à regarder ça, [*pratique flexible* :] et puis maintenant (on utilise tous) le même cartable, monté de la même façon. Et quand on a des questions (ou rencontres), on prend des notes de la même façon, avec une petite case... et ça fait que quand tu mets un crochet, tu es content. (...) Sarah : Moi aussi. [*Pratique flexible* :] Je garde toutes mes feuilles (celles qu'elle traîne avec elle sur le plancher), je mets la date et le département dans lequel je suis, vu que je change souvent. Parce que si, dans trois semaines ils me disent il y a un rappel sur tel produit, c'est toi qui as signé la tâche, afin que je sache à peu près ce qui est arrivé et que je me remette dans le contexte. ».

La participante Sarah nous parle de sa pratique flexible dans ce qui suit (un extrait déjà présenté), à savoir une technique de rétroaction avec ses employés :

« [*En entrevue* :] Sarah : C'est un peu en voyant les résultats que je me rends compte que ça a vraiment donné quelque chose et que j'apprends là-dedans, [*pratique flexible* :] et que je vais me servir à nouveau de ces techniques là. (...) »

Si cette situation se présentait à nouveau, je réagirais de la même façon. Absolument. Exactement pareil. (...) Mais cela m'est encore arrivé dans le futur (après la situation racontée), et je m'en suis servi. J'ai donné le même genre de feed-back. ».

Dans l'extrait déjà utilisé qui suit, tiré de l'entrevue de Julie, elle montre qu'elle a « appris dans pas mal toutes les situations » la collaboration, l'entraide, le respect et l'écoute, une pratique de communication flexible dans différents contextes de son milieu de travail particulier (et, selon ce qu'elle a indiqué à un autre moment, une pratique qui est partagée avec les autres) :

« Julie : J'ai ressorti (dans mes notes) ce que j'ai appris ici (dans l'entreprise), ce qui fait la différence ici, ce que j'apprends dans pas mal toutes les situations quand on travaille en équipe : c'est la franchise, la compréhension (vraiment comprendre le problème), et laisser tomber les barrières... on est rapide, on confronte beaucoup, mais il y a toujours (ces 3 derniers) et le respect et l'écoute. ».

Des pratiques plus spécifiques, qui ne semblent être utilisées que dans une situation particulière, ont bien été identifiées, mais elles sont plus rares dans nos données que ne le sont les pratiques flexibles. Il ressort que plusieurs pratiques développées par nos participantes dans les situations racontées apparaissent être réutilisées (et reconstruites, en partie ou beaucoup) dans de nouvelles situations. Ces pratiques plus générales, qui sont réinvesties d'un contexte à l'autre, indiquent que, dans ce passage d'un contexte à l'autre, il y a *possiblement* élaboration/confirmation d'une pratique plus générique, et c'est *dans ce réinvestissement qu'il y a possiblement manifestation d'un apprentissage informel*. Par ailleurs, nous constatons ainsi chez les participantes une tendance marquée à faire des liens entre leurs situations, à réinvestir leurs pratiques dans les nouvelles situations, et donc à *construire sur leurs expériences passées pour apprendre*, ce qui va bien dans le sens de ce qui a été mis en évidence avec les catégories 3.8.2, *mettre en pratique/construire dans l'expérience*, et 3.8.1, *faire des liens ancien-nouveau*. Les nouvelles pratiques, tout en étant souvent reconstruites et transformées, sont donc aussi souvent flexibles, ou réinvesties dans

plusieurs situations, dans ce milieu de travail.

Et finalement, dans cet extrait de l'entrevue de Julie sur le développement et l'usage du manuel d'instructions qu'elle a préparé (pour aider les autres à faire les rapports de performance qualité à sa place), elle montre deux pratiques qui sont spécifiques à la situation bien particulière de la production des rapports de performance qualité par son département de la Qualité : d'abord celle *d'utiliser un processus de cueillette des données requises et de production des rapports* (pour la création du manuel d'instructions), et ensuite celle de *la réalisation quotidienne de ces rapports* (pour l'utilisation du manuel d'instructions). Cependant, il apparaît clair que certains savoir-faire, développés par Julie dans cette situation spécifique, pourront être réutilisés dans d'autres situations, devenant ainsi flexibles, comme c'est le cas avec cette habileté (reconstruite) à *décortiquer un processus* quel qu'il soit; ou encore ses *habiletés et connaissances plus poussées dans le logiciel Excel*, qu'elle a dû acquérir pour réaliser ce manuel d'instructions; ou encore, ses *nouvelles habiletés à la délégation*, développées durant cette situation. Voici encore la citation livrée plus tôt, sur cette situation :

« Julie : Donc, c'est ça, j'ai vraiment fait un « manuel-cartable » [*un manuel d'instructions*] bien défini, dans le sens que l'instruction de travail dit quoi faire par étape [*en séquence linéaire*], tandis que le manuel dit quoi faire, et explique pourquoi (il faut le faire), un peu comme un manuel de cours Excel. (...) Et depuis que j'ai fait ça, je n'en entends plus parler (...) [*Et plus loin :*] Il a vraiment fallu que je m'assoie, et que je revois chaque étape que je faisais, et que je me pose la question « pourquoi je fais ceci? ». Ce faisant, j'ai réussi à « streamliner » [*retracer les étapes et les rationaliser*]. J'ai fait comme un « mini-Kaizen », toute seule dans mon coin. J'ai vraiment réussi à revenir, j'ai vraiment tout analysé pour réduire au minimum. Ex. j'ai pu me dire « ça je n'ai pas besoin de le faire 2 fois, là... ah, je l'ai déjà ce chiffre-là ailleurs... ». J : *Tu as rendu ton processus plus efficace ?* Julie : C'est ça. ».

Nous avons vu que, dans tous les extraits qui ont précédé pour soutenir cet angle de flexibilité de la pratique-résultat, il s'agissait de pratiques qui apparaissent avoir été développées *durant les situations de travail racontées*. Nous examinons maintenant

la pratique retrouvée dans les données sous un cinquième angle, avec la sous-catégorie 4.5, *la pratique partagée*.

5.4.5 Un cinquième angle d'examen : la pratique partagée

Avec cette sous-catégorie 4.5, qui comprend 22 codes reliés à 55 segments de verbatim, nous abordons encore *l'aspect social ou collectif de l'apprentissage*, qui a aussi été abordé au niveau des déclencheurs de l'apprentissage (catégorie 2.1.1, réaction provoquée par l'action des autres) et avec les ressources mobilisées (catégorie 3.3, le groupe/les autres). Cet aspect collectif est examiné cette fois au niveau de la pratique développée par les participantes, prise en tant que manifestation de l'apprentissage informel. Nous regardons particulièrement *le caractère partagé de la pratique-manifestation*, qui s'est retrouvé assez fréquemment dans les données.

Précisons qu'une pratique que l'on qualifie de *partagée* est celle qui est communiquée ou transmise à une autre personne ou à un groupe et qui, dans le cas du groupe, devient souvent en quelque sorte une pratique *réifiée* en milieu de travail pour un groupe donné, en ce sens qu'elle est reconnue comme une pratique valable par ce groupe. La norme d'action est alors acceptée par plusieurs et incluse dans l'ensemble de leurs pratiques habituelles. Il est question ici de l'aspect social de la pratique, en ce sens qu'elle est « commune » à un groupe de personnes (ou à une communauté de pratique, pour Lave et Wenger, 1991), dans un contexte donné.²¹⁰

À la lumière de l'analyse, la pratique est apparue comme pouvant aussi être *parfois*

²¹⁰ Cette idée de pratique partagée est proche du concept de « *shared practice* » de Lave et Wenger (1991), dans une communauté de pratique (CP). Rappelons que, pour Lave et Wenger, la participation périphérique légitime (PPL) constitue le mode de participation à la CP, par lequel est réalisé l'apprentissage, par l'acquisition progressive de la pratique partagée. Ce concept sur le mode d'acquisition de la pratique par PPL n'a pas émergé des données examinées, et n'est pas retenu pour l'analyse et la théorisation dans cette étude. Mais nous examinons celui de la pratique partagée qui ressort de l'analyse, et qui sera repris avec l'interprétation du chapitre 6, en regard des conceptions de Lave et Wenger sur l'aspect social de la pratique.

partagée avec un groupe, ou parfois individuelle et personnelle, c'est-à-dire qu'en tant que résultat de l'apprentissage, la pratique ne prend pas *toujours* un caractère d'abord *social*, ce qui semble bien se confirmer dans les données.

Cependant, lorsqu'une pratique *prend un caractère partagé*, ce caractère *s'exprime de différentes façons*. Nous avons pu en effet identifier et regrouper dans cette catégorie « trois types de pratique partagée », ou *trois façons d'examiner le caractère partagé* de la pratique-manifestation, en fonction de leur mode de développement. Mais précisons qu'une pratique se développe rarement *exclusivement* selon l'un des types présentés ci-dessous, qu'elle peut relever à la fois de plusieurs types :

- Type 1. une pratique *développée individuellement* par la personne (confirmée, recadrée ou nouvelle), qui a été *déclenchée par l'intervention des autres* (comme discuté à la catégorie 2.1.1); son caractère individuel relève en ce sens d'un certain « espace social » du vécu de la personne, du fait de l'influence des autres sur son apparition; nous pourrions dire qu'il s'agit d'une *pratique peu partagée ou individuelle* (« auto-initiée » par la personne, mais prenant un caractère peu partagé).²¹¹
- Type 2. une pratique qui est *développée individuellement* par la personne (confirmée, recadrée ou nouvelle), et qui est ensuite, dans un deuxième temps, *transmise à d'autres*, pour être adoptée par les autres ou par un groupe d'appartenance et incluse dans l'ensemble de ses pratiques habituelles (peut-être à cause de son caractère plus générique et flexible, s'adaptant à plusieurs contextes; voir 5.4.4 à cet effet); elle pourrait alors être qualifiée de *pratique plus ou moins partagée* (il y a réappropriation par le groupe d'une pratique au départ individuelle).²¹²
- Type 3. une pratique qui est *développée collectivement* par les membres d'un groupe dont fait partie la personne (que ce soit un groupe ponctuel, ou établi de longue date), en construisant progressivement sur les idées des

²¹¹ Comme ce fut le cas avec la pratique d'utilisation de son outil pour Sarah, qui fut individuelle (au départ), mais qui fut déclenchée par les questions pressantes de son patron.

²¹² La même pratique prise en exemple pour le type 1 relève aussi de ce type 2, car l'utilisation de l'outil développé par Sarah est devenue plus tard une pratique partagée par tout le groupe des coordonnateurs, et c'est la première chose qu'elle va montrer à un collègue en entraînement. Ceci montre bien que le caractère partagé d'une pratique peut relever de plusieurs types à la fois.

uns et des autres et en partageant les expériences de chacun; ce type de pratique pourrait être nommée pratique entièrement partagée et développée collectivement (l'apprentissage informel est davantage en ce cas réalisé collectivement).²¹³

Présentons maintenant des extraits de verbatim où s'exprime la dimension partagée de la pratique, où nous allons préciser chaque fois les « types » de pratiques partagées qui ont été identifiés. D'abord, la pratique de conception/utilisation d'un fichier de données de production pour Sarah (qui est aussi une pratique flexible pour elle, comme précisé à la section 5.4.4). Ce fut d'abord une pratique déclenchée par les questions pressantes de son patron, et qui fut *développée individuellement* par elle (type 1, déclenchée par les autres/développée individuellement), pour devenir ensuite partagée (réappropriée) par son groupe de coordonnateurs de production (type 2). Une autre incidence de pratique partagée de type 2 est l'utilisation de ce cahier/cartable servant d'aide-mémoire et de suivi des actions, dont nous a parlé Lison dans un extrait précédent, et qui est utilisé par l'ensemble du groupe de Ressources humaines. Cet outil avait d'abord été développé par une collègue de Lison, pour être ensuite intégré dans l'ensemble des pratiques du groupe RH. Voici la suite de cet extrait présenté à la catégorie précédente :

« Lison : [*Durant l'activité réflexive :*] Et à un moment donné, il y a quelqu'un qui avait un cartable (qu'elle s'était montée). On s'est mis à regarder ça, [*pratique partagée de type 2 :*] et puis maintenant (on utilise tous) le même cartable, monté de la même façon. (...) Et outre cette idée là, quand il arrive une nouvelle RH, on lui dit, « écoute, tu fonctionneras comme tu veux, mais ici on fonctionne presque tous de la même façon parce que c'est assez éprouvé comme méthode », et on lui montre comment on fonctionne, et on lui dit surtout de conserver ses cahiers (pour pouvoir y retrouver ce qui a été fait et dit au besoin). ».

Également, dans les extraits de l'entrevue de Julie déjà présentés, elle nous montrait

²¹³ Comme cela s'est déroulé lors du développement collectif d'une méthode de formation novatrice et « en ligne », par Lison et son équipe ponctuelle, constituée pour les besoins du moment.

que la pratique de collaboration valorisée par elle (relevant finalement pour elle d'une culture de collégialité/entraide, promue par l'entreprise) a été développée dans le milieu de pratique de cette entreprise (au sein de la CP), et est partagée selon elle (et selon Sarah aussi) par la majorité des employés (un type 3 de pratique partagée, développée collectivement). Mais, par ailleurs, Julie souhaite pousser plus loin ce type de pratique, et elle contribue ainsi à en faire émerger de nouvelles formes dans son travail quotidien, *ce que viennent soutenir ses métaphores* (il s'agirait alors du type 2 de pratique partagée, développée par elle et ensuite partagée; mais aussi du type 1, qui est une pratique déclenchée par les autres, dans ce cas par l'entreprise et sa culture). En effet, dans son projet d'entraide interdépartementale, elle a appris comment fonctionnent les autres départements, mais aussi la collaboration et le travail d'équipe (ou elle en a renforcé la pratique). Voici deux des métaphores de Julie illustrant un renforcement de sa pratique de collaboration/travail d'équipe :

« Julie : Tu sais, on peut tellement réussir des choses incroyables quand on s'y met toute la gang, et que l'on (met le) focus à la même place... je cherche une image... « tu peux soulever des montagnes en gang »... ou l'image de « l'équipe dans le canot et tout le monde qui rame ensemble ». (...) Ah! Une que je dis tout le temps! « Passe-moi la puck, j'vas en compter des buts ». C'est vrai! Tu sais ce que je veux dire, si tu ne donnes pas la chance à quelqu'un... (...) C'est ça, ben oui, c'est un travail d'équipe. » ».

Et, finalement, voici deux incidences très explicites de pratique partagée de type 3, développée collectivement par le groupe ou avec les autres. La première avec Lison est un extrait où la pratique développée est précieuse pour Lison dans son travail, la conception de formations adaptées et novatrices pour l'entreprise : dans ce cas, le groupe a servi de ressource d'apprentissage (catégorie 3.3), mais la situation lui a permis de développer une nouvelle pratique partagée (type 3) :

« J : [En entrevue :] Comment es-tu arrivée à choisir cette approche là? Le fournisseur l'a suggérée? Lison : Non. On avait déjà des idées. J : De qui s'agit-il? Lison : Le directeur du service de maintenance, la coordonnatrice du projet des robots, le coordonnateur de la maintenance de ce secteur, et moi-même. [Il s'agit d'une équipe ponctuelle, formée pour tenter de trouver la

meilleure façon de répondre au besoin de formation dont il est question ici.] (...) Même si c'est une journée de formation (structurée), on va découper ça en chapitres, on va l'organiser de façon interactive (...). Ça sera ensuite comme de l'auto-formation [qui prend une autre approche de formation, novatrice et interactive]. ».

Dans le deuxième extrait de Julie, il s'agit du développement de son manuel d'instructions, réalisé en partie avec la collaboration du stagiaire (encore le type 3) :

« Julie : [En entrevue :] Donc, le dernier stagiaire que j'ai eu, je travaillais avec lui (pour développer ce manuel d'instructions détaillées). J'ai développé quelque-chose avec lui et il m'a servi de cobaye. [Et plus tard, durant l'activité réflexive :] Moi je n'étais pas très habituée avec ça, et là je leur ai parlé [aux stagiaires] de mon petit projet. Ils ne l'ont pas fait pour moi, c'est qu'ils m'ont donné des idées, des trucs techniques sur comment ça fonctionne. (...) Tu sais, j'avais tous mes fichiers, et je me suis fait comme un mini Kaizen, comme je suis très capable de le faire, avec mes bulles et mes liens [ordinogramme de processus]. Et là mon stagiaire passe, et il dit tabarnouche, tu dois capoter? Je lui ai demandé s'il avait une solution. Il dit « ben oui, fait des macros! ». C'est quoi ça des macros! Il m'a montré comment faire. Tout ce que je refaisais chaque jour, je pouvais le faire en macro, une commande que tu enregistres, et ça m'a permis de transférer (tous les chiffres dans un fichier). »

Mais, dans cette dernière situation, Julie a pu développer individuellement d'autres pratiques, qui ont été déclenchées par l'action des autres (le type 1 de pratique partagée), c'est-à-dire provoquée par l'exigence de son patron pour qu'elle apprenne à déléguer la réalisation des rapports de performance qualité :

« Julie : [En entrevue :] Ce que j'ai appris là-dedans, j'ai appris à faire confiance aux autres [et ainsi à déléguer sa tâche] (...). Et en même temps ça m'a permis de comprendre ce que je faisais vraiment [la réflexion sur son action, la compréhension de son processus de travail]. Parce que je le faisais tellement par répétition, parce que quelqu'un me l'avait montré (d'une certaine manière). Là, j'ai approfondi vraiment mon analyse, et là j'ai réussi à le faire faire par d'autres personnes. ».

Passons maintenant au sixième angle d'examen des manifestations de l'apprentissage informel, la « *composante affective de la pratique* ».

5.4.6 Un sixième angle d'examen : la composante affective de la pratique

Cette sous-catégorie 4.6, qui comprend 21 codes et 37 segments de verbatim, regroupe ce qui a émergé comme la *composante émotionnelle ou affective de la pratique*, prise comme manifestation de l'apprentissage informel. Il s'agit donc ici d'examiner la pratique-manifestation *sous l'angle de l'émotion qui l'accompagne, une fois l'apprentissage réalisé*. Nous avons déjà noté que l'émotion occupait une place importante tout au long d'un possible processus d'apprentissage informel retracé dans les données, mais aussi qu'elle *prenait un rôle variable aux différents moments du processus*. Comme déjà indiqué avec les catégories précédentes, l'émotion participait au déclenchement de l'apprentissage (catégorie 2), elle servait de ressource qui venait l'alimenter pendant sa réalisation (catégorie 3), et elle est vécue après l'apprentissage, alors qu'elle accompagne souvent sa manifestation (catégorie 4), comme *composante affective de la pratique* : il s'agit de « l'émotion-manifestation de l'apprentissage en pratique ». Nous l'avons nommée « *la composante affective de la pratique* ».

Même si l'émotion a semblé jouer *un rôle plus important comme moteur et ressource d'apprentissage* (sous-catégorie 3.5), l'examen des données nous montre en effet que la pratique qui résulte de l'apprentissage informel est souvent accompagnée d'une émotion manifestée par nos participantes, qui semble jouer un rôle important et variable. Ses incidences sont assez nombreuses, car cet aspect des émotions était encore très présent dans le verbatim, dans le ton de leur voix et dans leur non-verbal, *en regard du résultat des situations racontées*.

Cependant, comme déjà indiqué, les participantes n'ont pas toutes montré la même facilité à parler explicitement de leurs émotions. Il faut donc parfois « lire entre les lignes » pour retracer la composante affective accompagnant l'apprentissage en pratique. Pour Julie, il semblait plus difficile d'en parler ouvertement que pour les 2 autres, mais les émotions étaient très présentes *à travers* ce qu'elle disait. Pour Lison,

elle en a parlé assez facilement, mais bien davantage dans l'intimité de l'entrevue, et il s'agissait souvent d'émotions fortes et plutôt « négatives » pour elle, qu'elle percevait davantage comme un handicap à sa bonne performance. La participante Sarah était celle qui exprimait le plus facilement son émotivité, en entrevue comme en groupe, ce deuxième contexte étant apparemment assez « intime » pour elle.

Dans l'extrait déjà présenté qui suit, tiré de l'entrevue de Sarah, on voit que les émotions accompagnant la pratique *après l'apprentissage* sont explicites :

« Sarah : Mais, quand tu vis la situation, que tu « grandis » et que tu apprends là-dedans, c'est difficile, mais après coup, ça apporte de la fierté. Parce que tu te dis je vais le régler toute seule ce problème-là maintenant, je ne le vis plus, et il n'y a personne qui me l'a montré. Je l'ai appris par moi-même et j'en suis fière. C'est le fun. Quand tu t'en sors, et que tu n'as pas eu besoin de faire plein d'erreurs pour t'en sortir. »

Dans cet extrait, il est manifeste que l'émotion de Sarah (grandir/sentiment de grande fierté/plaisir) accompagne sa nouvelle pratique et ce qu'elle a appris dans sa situation. Il semble aussi que *cette émotion*, qui est plaisante pour elle, *agira comme motivation dans ses actions futures, ce qui la renforce dans sa façon de traiter la situation qu'elle a rencontrée, et l'amène à vouloir répéter ou réutiliser la stratégie qui lui a apporté du succès*. L'émotion semble donc jouer *un rôle de soutien* dans le processus, qui pourra faire en sorte que la pratique devienne plus *flexible*. On peut voir aussi que cette composante affective de la pratique-résultat, lorsque l'expérience s'est avérée plaisante ou positive pour l'acteur, peut devenir à nouveau une « émotion-ressource », en devenant une motivation à réinvestir et reconstruire (peu ou prou) sa nouvelle pratique dans d'autres situations.

Dans l'extrait qui suit, tiré de l'entrevue de Lison, elle réalise qu'elle n'a pas tenu compte de son émotion durant la situation racontée (où elle a fait une demande pressante à ses employés-formateurs), et l'un de ses apprentissages est justement qu'il lui faut « s'écouter [ses émotions] et prendre le temps » dans de telles situations, donc tenir compte de ce qu'elle ressent sur le coup pour prendre les décisions appropriées.

Également, l'émotion qui *accompagnait* cette « prise de conscience » de Lison n'est pas manifeste dans le verbatim, mais elle s'est exprimée dans son non-verbal et à travers ce qu'elle a dit : elle était manifestement déçue de n'avoir pas su reconnaître (ou écouter) les indices de tension dans l'échange avec ses employés, et noter leur réaction indiquant que son comportement était inapproprié à ce moment là (communication unidirectionnelle, manque d'écoute, etc.). Mais elle compte bien réinvestir dans le futur cet apprentissage, qu'elle a réalisé au moins en partie, semble-t-il, par l'explicitation qui s'est produite durant l'entrevue :

« Lison : Je suis arrivée dans un état de « il me faut des réponses, et vite ». Je n'ai pas pris le temps d'expliquer, peut-être la raison, etc. Et puis, quand j'étais là, je le sentais. Je le sentais, et j'ai continué pareil. *J : Tu sentais le malaise, mais tu t'es dit là je suis dedans...?* Lison : C'est ça, j'étais carrément à côté. Je n'avais pas établi le lien nécessaire avant de demander des informations. (...) Quand je vais sentir qu'il y a quelque-chose qui ne fonctionne pas [à l'avenir], que ça ne passe pas là, je suis en train d'ébranler du monde, je le sais, alors je vais m'écouter (moi-même). Et je vais prendre le temps de m'arrêter, et de dire « ok, je sens qu'il y a quelque-chose qui ne marche pas, est-ce qu'on peut s'en parler... ». ».

Comme souligné plus haut, quand l'émotion accompagnant la pratique est « positive » (sentiment de fierté, satisfaction personnelle, joie, etc.), elle sert souvent de motivation pour que la pratique devienne *flexible* et pour qu'elle soit réinvestie dans des situations futures. C'est aussi pour la personne un facteur qui indique que *la nouvelle pratique a été un succès et qu'elle est adaptée* dans la situation concernée. Les participantes se sont donc souvent appuyées sur leurs émotions, qui font partie des *résultats constatés* de leur nouvelle pratique, pour faire après-coup *l'évaluation du succès de leur pratique*. Voici un segment de verbatim qui le montre bien :

« Lison : [*En entrevue :*] (...) ça m'est arrivé il n'y a pas longtemps, je me suis fait demander une formation, et le formateur a dit « ce n'est pas parce qu'ils ne savent pas *comment le faire*, c'est qu'ils *ne veulent pas le faire* ». Là, j'étais fière de moi [après-coup] (...) Une situation gagnant-gagnant... (...) J'ai trouvé ça le fun (cette situation), parce que j'ai expliqué pourquoi [*ce qu'elle n'avait pas fait dans son autre situation*]... son mandat était clair, je ne lui

demandais pas de « checker » les gars, etc. (...) *J : Avec cette dernière situation qui a bien marché, qu'est-ce qui t'a donné l'idée de prendre cette approche? Comment ça t'est venu?* Lison : C'était spontané. Je n'ai pas réfléchi à l'approche avec lui. Ça je trouve ça le fun, c'est une victoire pour moi, que ça soit spontané... ».

Finalement, Julie exprime dans les segments suivants tirer une grande satisfaction personnelle, avoir appris beaucoup, et on voit bien que l'émotion accompagnait le résultat de son apprentissage en pratique. Les émotions sont rarement explicites chez elle, mais on voit bien que sa valorisation de la collaboration, de l'entraide et de la communication franche (ses valeurs) prend une couleur émotive marquée chez elle :

« [En entrevue :] Julie : Quand quelqu'un me propose quelque-chose, j'embarque dans tout, je me dis « let's go ». Je me dis que ça ne peut pas me nuire. (...) J'ai aidé M, il était super content, et ensuite je suis retournée à mon bureau, et j'avais vraiment une satisfaction personnelle. J'allais voir mon boss, je lui disais « j'ai l'impression que j'ai fait quelque-chose, aujourd'hui ». J'ai « touché » à la production, je sais que ce n'est pas mon travail, mais je les ai aidés. ». Je suis arrivée à la maison, j'étais super heureuse. ».

« Julie : [À propos de sa situation de confrontation avec son collègue de soir :] Et puis, je me suis dit que... c'est moi qui suis allée chercher quelque chose là-dedans [avec la résolution du conflit et sa nouvelle pratique]. Même s'il s'est dit que j'étais conne, ou que je pensais l'avoir eu mais que ce n'était pas vrai, moi je suis allée chercher ma petite paix intérieure. Quand je repasse dans le (département du) test, et que les gars me disent « salut »... c'était aussi ridicule que ça. ».

« Julie : [Sur ce qu'elle a appris en général dans son travail, en regard de ses valeurs privilégiées :] Je suis rendue à penser de même : regardes, moi je vais dire ce que je pense, mais avec respect. Puis s'ils ne sont pas contents, je n'en mourrai pas. Au pire, je vais me trouver un autre travail, non? Tu vois, on a peur de faire des choses... (...) Non, regardes, c'est souligné ici [sur ses notes personnelles pour l'entrevue] : « respect et écoute ». ».

Nous allons dans la section qui suit prendre le dernier angle d'examen de la pratique-manifestation de l'apprentissage informel, celui de *l'aspect explicité* de la pratique.

5.4.7 Un septième angle d'examen : la pratique sous sa dimension explicitée

Nous avons examiné, avec la catégorie 3.8.4 (section 5.3), le processus d'explicitation en tant que ressource-stratégie. Selon notre analyse, *l'effet le plus frappant de l'explicitation* dans le contexte examiné se retrouve dans le rôle qu'elle joue *en tant que ressource-stratégie mobilisée dans le processus d'apprentissage informel*, tel qu'il a pu être retracé dans les données. Nous avons ainsi élaboré sur son rôle apparent en tant que *stratégie métacognitive de réflexion sur le vécu de l'action*, qui pose la question *comment je sais que je sais comment je fais cette action?* La participante peut, par l'explicitation et la réflexion sur son action, se la révéler à elle-même et davantage la conceptualiser; mais, ce faisant, elle peut aussi rendre disponibles de nouvelles ressources pour son apprentissage informel, les connaissances en acte nouvellement explicitées. La reconstruction de ce qui est explicité se poursuit encore pendant le travail d'explicitation, et il a aussi été noté que cette reconstruction pouvait aussi bien être retracée *durant les situations de travail racontées*, que *dans la situation de la recherche*.

Nous donnerons moins d'importance à la présente catégorie 4.7 *la pratique explicitée/conceptualisée*, où il va maintenant s'agir d'explorer le *résultat ou la manifestation* de l'apprentissage informel, *la pratique développée* (ou confirmée/recadrée), *sous son aspect explicité*. Ceci est la dernière dimension de la pratique examinée, et elle comporte 71 codes, rattachés à 182 segments de verbatim.

Avec cette catégorie, nous nous limitons à montrer que la manifestation de l'apprentissage informel retracée dans nos données est *une pratique qui peut aussi être examinée sous son caractère explicité*. Et ce caractère explicité de la pratique apparaît souvent comme *davantage conceptualisé*. La pratique étant ce que nous présumons avoir résulté d'un apprentissage informel réalisé dans le passé, sa *dimension explicitée* nous apparaît s'exprimer par la connaissance en acte, qui était auparavant implicite, et qui est devenue explicite pour l'acteur. Ce *caractère explicité*

de la pratique-résultat de l'apprentissage informel aura pu être mis en évidence durant les activités de la collecte, au moyen des verbalisations des participantes, et de leur réflexion sur leur action effective, ou sur leur connaissance en acte. Cependant, la réflexion des participantes sur leur action et l'explicitation ainsi réalisée étaient parfois amorcées durant leurs situations de travail, et elles pouvaient se poursuivre pendant la recherche, durant les activités réflexives aménagées à cette fin. Les connaissances en acte nouvellement rendues explicites dans le discours ont pu ainsi se manifester dans les données tout au long de la recherche.

Nous ne chercherons pas à distinguer les deux contextes – situation de travail et situation de recherche – dans l'analyse de cette catégorie : une telle distinction ne nous apparaît pas pertinente, puisque l'explicitation semblait se réaliser dans un va-et-vient réflexif, qui pouvait être amorcé autant en situation de travail que durant les activités de la collecte, et cela même si le but explicite de ces dernières était de mettre au jour les apprentissages informels au moyen du levier de l'explicitation. Nous pensons que ce qui est important pour l'analyse de cette catégorie est que les incidences rapportées montrent que la pratique-résultat de l'apprentissage informel comporte une « dimension explicitée », que celle-ci s'exprime sous la forme d'une connaissance en acte explicitée et verbalisée, et qu'il est possible de la retracer dans le verbatim examiné.

De nombreuses incidences du caractère explicité de la pratique se sont exprimées dans le verbatim, et nous allons donner quelques extraits où on retrouve cette dimension, et donc où des connaissances en acte explicitées (anciennement des savoir-faire implicites) semblent s'être exprimées dans ces extraits. Les extraits qui suivent ont encore été retracés, comme à la catégorie 3.8.4 *explicitement un savoir tacite*, par l'analyse transversale et dans le temps du discours des participantes, du fait que les segments de verbatim « très explicites » de l'explicitation sont assez rares. Des commentaires sont donc insérés dans le verbatim lorsque pertinent.

« Sarah : [*Ce que Sarah a appris dans sa situation, avec une réflexion sur le « comment » elle l'a appris, durant l'activité réflexive; connaissance en acte explicitée :*] Alors j'ai beaucoup appris à me créer mes propres outils pour ne pas me faire prendre, et pour moi, ce n'était pas un « besoin » (...), je me suis plutôt fait « prendre les culottes baissées », et je n'ai pas aimé ça. C'était plus [*ce qui a causé l'apprentissage pour elle*] une « réaction ». (...) Julie : à un inconfort? Sarah : ... oui à un inconfort. En réaction, vraiment. Parce que, [*explicitation :*] autrement, si il ne m'avait pas posé ces questions là, peut-être que moi ça ne m'aurait pas trop dérangée de ne pas avoir toutes les réponses juste pour moi-même. Et JG [*son patron*] et le Test [*département-client de celui de Sarah*] me posaient beaucoup de questions. ».

Dans les extraits qui suivent, on peut voir une explicitation réalisée durant l'entrevue, suite à notre questionnement, au sujet de sa situation racontée sur des techniques de rétroaction utilisées par Sarah : à propos d'y aller davantage avec son instinct qu'avec des techniques de rétroaction « toutes faites », apprises en formation structurée (donc de reconstruire ces techniques en pratique); et à propos de devoir *se fier à ses « feelings »* pour bien communiquer. Ceci sera repris ensuite dans l'activité de groupe, où on voit qu'elle a tiré d'autres conclusions sur sa pratique :

« Sarah : [*En entrevue :*] Pour préciser quelles techniques j'ai utilisées, et si je les connaissais déjà : j'ai suivi des cours de « Leadership efficace », et ce serait exactement le genre de technique qu'on pourrait suivre dans une telle situation. [*Connaissance en acte explicitée :*] Mais ce n'est pas mon genre, j'y vais plus avec mon instinct. Oui j'ai suivi certaines techniques (que je ne peux pas nommer comme ça), mais je m'étais préparée à l'avance... j'ai vraiment employé le renforcement positif, l'écoute et l'empathie, oui, c'est sûr que je me suis servie de ça. [*Et durant l'activité réflexive :*] Sarah : (...) Mais je suis plus allée avec ce que je pensais qu'il fallait que je dise, et je m'étais préparée. (Les techniques sont bonnes, mais il faut les adapter, et y aller avec chaque situation). [*Connaissance en acte explicitée :*] J'ai aussi appris que, des fois, je donne du feed-back, et que ça ne donne rien. ».

Voici encore un extrait avec Lison (déjà présenté, mais plus élaboré), où on voit bien le travail d'explicitation qui se fait en entrevue (et possiblement avant), et la verbalisation et la réflexion. Ces dernières viennent possiblement, notons-le, soutenir la réalisation de nouveaux apprentissages, des savoirs explicités qui seront réinvestis, notamment durant cette activité en groupe :

« [En entrevue, sur ce qu'elle a explicité et appris de sa situation de communication avec ses employés-formateurs, et qu'elle veut réinvestir :] Lison : Je n'ai pas pris le temps d'expliquer, peut-être la raison, etc. Et puis, quand j'étais là, je le sentais. Je le sentais, et j'ai continué pareil. (...) Je n'avais pas établi le lien nécessaire avant de demander des informations. (...) Alors, c'est d'investir un peu plus dans le temps. Et de toute façon, je vais avoir plus de « data », après. Tu sais, « *let's go, let's go* ». Ça ne sort pas bien quand les gens sont en situation de stress, quand ils sont inconfortables. Ça, c'est un apprentissage de tous les jours pour moi. (...) [Connaissance en acte explicitée :] Dans ma situation, c'est de faire faire des choses aux gens, en respectant ce que je suis, je ne suis pas capable de donner des ordres... mais spontanément je pourrais en donner. C'est un peu de moduler mes interventions, pour essayer de faire avancer les choses. (...) [Durant l'activité de groupe; connaissance en acte explicitée :] J'ai compris, et ça a été bien clair, que je peux être amicale, mais si je dois être en situation de (discipliner, ou d'être insatisfaite, ou de préciser des attentes), il faut que ça paraisse, il faut que je l'annonce clairement. Je sais un peu plus comment traiter avec eux-autres. Ce n'est pas moi qui a donné du feed-back, c'est plus moi qui en a reçu. ».

« Lison : [En entrevue, sur son habileté à faire une analyse de besoins, ou de clarifier un mandat; connaissance en acte explicitée :] (...) c'est des choses que je connais, mais c'est comme si le lien n'était pas clair que j'étais « en situation de clarifier un mandat », je l'ai comme perdu de vue... (...) le lien ne s'était pas fait à savoir que j'étais en situation de prendre une demande, et d'analyser le besoin. [Si la situation se représentait :] Je pense que oui (je réagis différemment), et puis ça me fait voir que j'ai besoin de me bâtir un outil pour quand quelqu'un vient me voir avec un besoin de formation, de mieux me structurer pour vérifier le besoin. (...) (La prochaine fois) [j]e pense que je vais demander l'idée générale du besoin dans une première rencontre, puis partir avec ça et me poser les questions de base, et le rencontrer une deuxième fois pour clarifier vraiment le mandat... ».

Dans le cas de Julie, nous avons déjà souligné qu'elle a montré une bonne capacité d'introspection, et qu'elle a ainsi fait des « découvertes » et des explicitations, avant et durant notre rencontre, et durant l'activité réflexive, et dont nous avons pu être témoin. Voici un résumé rapide de quelques incidences chez Julie, de l'expression de connaissance en acte explicitées :

[En entrevue :] « Julie : Oui. Il a vraiment fallu que je m'assoie, et que je revoie chaque étape que je faisais, et que je me pose la question « pourquoi je fais ceci? ». (...) J'ai vraiment réussi à revenir, j'ai vraiment tout analysé (les étapes

de travail) pour réduire au minimum. *J* : *Tu as rendu ton processus plus efficace?* Julie : C'est ça. [*Il lui aussi a fallu, en situation de travail, expliciter sa pratique pour pouvoir l'analyser.*] ».

[*Ses deux métaphores, et ce qu'elle explicite avoir appris, d'abord dans sa 2^e situation :*] « Julie : Avec C, j'ai pris le temps de l'écouter pour comprendre (sa réalité, son point de vue). « Les trois petits singes qui se bouchent les yeux, les oreilles, la bouche ». (...) [*Et sur sa 1^{ère} situation; connaissance en acte explicitée :*] Si je regarde ce que j'ai appris, j'ai appris à déléguer... une métaphore... j'en fais plein tout le temps, c'est ça le pire. (...) Ah! Une que je dis tout le temps! « *Passe-moi la puck, j'vas en compter des buts* ». C'est vrai! Tu sais ce que je veux dire, si tu ne donnes pas la chance à quelqu'un... (...) Alors j'ai réussi à transformer mon travail d'équipe en du « déléguage », je ne sais pas comment le dire! »

[*Durant l'activité réflexive; connaissance en acte explicitée : le pourquoi elle avait de la difficulté à déléguer*] « Julie : Pourquoi j'avais de la misère à déléguer, je me disais, c'est plate à faire, mais c'est tellement important là, que je me disais que si je le fais moi-même, il n'y aura pas d'erreurs, tu sais. La personne trouve ça blasant, mais elle ne comprend pas à quoi ça sert. Mais je vais le faire et comme ça il n'y aura pas d'erreur et ça va aller plus vite. (...) Et puis, regardes, c'est pas, euh, on n'est pas « irremplaçables », là. ».

Nous pourrions continuer encore avec les nombreuses incidences de pratique où on peut voir une dimension explicitée, et où une prise de conscience d'une connaissance en acte auparavant implicite a pu se faire, et devenir visible durant la collecte, à travers notre lecture de la verbalisation sur l'action. Ces connaissances en acte explicitées, nous l'avons vu avec la ressource-stratégie expliciter, peuvent ensuite être mobilisées en pratique (réinvesties) pour réaliser de nouveaux apprentissages informels, et il semble bien que ce soit souvent le cas.²¹⁴

En résumé, nous avons vu dans cette section 5.4.7 que nous pouvions examiner la dimension explicitée de la pratique, prise en tant que manifestation de la réalisation

²¹⁴ Notons encore que ce réinvestissement du « matériel explicité » montre que la réflexion métacognitive sur l'action se poursuit encore après l'apprentissage, et qu'elle contribue bien alors à « l'effet formateur » de l'explicitation : nous dirions que, en ce sens, l'explicitation favorise la réalisation de nouveaux apprentissages informels.

d'un apprentissage informel en situation. Cette dimension a été retracée par une lecture (attentive, transversale et dans le temps) de la verbalisation de connaissances en acte, explicitées et « réfléchies » ou conceptualisées, par nos participantes durant les activités qui se sont déroulées pour cette étude.

5.4.8 En conclusion sur la catégorie 4 : plusieurs angles pour examiner la pratique, comme manifestation de l'apprentissage informel

Pour conclure sur cette partie 5.4, rappelons les questions que nous nous étions posées au départ : nous nous demandions quelle était la conséquence du processus d'apprentissage informel, et si nous pouvions considérer que la pratique manifestée par les acteurs était bien l'indice (l'indicateur) nous permettant de retracer s'il y a eu une incidence d'apprentissage informel. À cet égard, nous avons montré par l'analyse que la manifestation d'une pratique, comportant plusieurs caractéristiques ou dimensions, est la conséquence pour nos participantes de la réalisation de l'apprentissage informel, dans le contexte particulier que nous avons examiné. Il a été possible de retracer cette pratique-manifestation dans un discours qui traduisait leur propre perception (et explicitation) de leur apprentissage en milieu de travail.

Nous avons vu que ces pratiques pouvaient être examinées sous sept angles particuliers retracés dans les données, et sur lesquels nous nous sommes demandé chaque fois quelle forme particulière prenait la pratique sous cet angle, et ce qu'il nous disait de particulier sur l'apprentissage informel de nos participantes. Les sept angles identifiés sont : le degré de nouveauté/reconstruction de la pratique (sur un axe allant d'une pratique simplement confirmée à une pratique entièrement nouvelle); la flexibilité de la pratique (d'un contexte à l'autre); l'aspect partagé de la pratique; la dimension affective de la pratique; et finalement le caractère explicité (s'exprimant dans la connaissance en acte explicitée, et davantage conceptualisée). Chacun de ces angles d'examen nous a révélé, non-seulement un aspect intéressant sous lequel peut s'exprimer la pratique, mais nous a aussi informée sur l'expression de l'apprentissage

informel dans sa résultante, dans le contexte examiné, et tel que l'on perçu les acteurs ayant participé à l'étude.

Plusieurs éléments intéressants sont ressortis au fil de l'examen réalisé dans cette section. Pour alimenter l'interprétation qui en sera faite au chapitre 6, un rappel sera alors fait de ces éléments, avec ceux qui sont ressortis de l'analyse de la catégorie 2 (les déclencheurs) et 3 (les ressources mobilisées). Nous allons maintenant conclure ce chapitre 5 sur la présentation et l'analyse des données de la recherche.

5.5 En conclusion sur l'analyse des données de la recherche

Tout au long de ce chapitre, nous avons voulu retracer pour le lecteur « l'activité en déploiement » qu'a été l'analyse des données réalisée dans une logique « inductive modérée ». En conclusion sur l'analyse qui vient d'être présentée, nous pouvons proposer que les indicateurs *émergents* de l'apprentissage informel, présentés au début de ce chapitre, et qui avaient été progressivement dégagés du sens émergent des données au début de l'analyse, nous ont permis de faire ressortir une compréhension enrichie du processus d'apprentissage informel, dans le contexte examiné, et selon la perception des acteurs ayant participé à l'étude.

Par ailleurs, la *définition de travail de l'apprentissage informel* qui avait été proposée au cadre théorique se sera considérablement enrichie avec cette analyse, en documentant et caractérisant le processus avec le sens trouvé dans les données. Nous allons proposer, à la fin du chapitre sur l'interprétation, une définition renouvelée, fondée cette fois sur les indicateurs émergents, sur l'analyse et sur l'interprétation qui va suivre. Pour l'instant, à la lumière de ce qui ressort de l'analyse des propos des participantes, reprenons les principaux éléments de compréhension sur lesquels nous avons pu progresser jusqu'à maintenant dans cette étude :

- Les incidences d'apprentissage informel retracées sont apparues comme étant *construites en situation par nos acteurs*. Le contexte/la situation ont semblé jouer

un rôle structurant et médiatisant de l'apprentissage. Ainsi, elles sont apparues comme *s'articulant sur l'action et la pratique* des participantes, prise dans son sens large (intellectuelle, physique, etc.), alors qu'une reconstruction de la pratique s'effectuait par le passage d'un contexte ou d'une situation à l'autre.

- Les apprentissages réalisés ont paru *prendre leur origine* dans une situation ou un évènement déstabilisant ou un besoin de réagir, soit dans une situation urgente, ou dans l'action de quelqu'un d'autre, ou par un besoin personnel. Ces éléments ont été déstabilisants, ou ont créé une certaine forme d'inconfort chez les participantes, ce qui les a amenées à réagir et à ajuster leurs stratégies habituelles, pour faire face ou traiter la situation vécue.
- Par ailleurs, les participantes ont réalisé ces apprentissages, en situation, *par la mobilisation de diverses ressources*, qui structuraient et médiatisaient aussi l'apprentissage. Nous avons pu voir que ces ressources étaient très variées, et qu'elles étaient puisées autant dans la situation/le contexte (l'aspect situé), que chez les autres et le groupe (l'aspect collectif), ou que parmi les connaissances, pratiques et expériences anciennes de la personne. On a retrouvé aussi parmi ces ressources des *ressources-stratégies*, qui étaient des façons particulières d'aborder la situation par les participantes, telles que faire des liens entre l'ancien et le nouveau, s'appuyer sur la pratique et l'expérience, réfléchir sur son action (et apprendre par soi-même), et expliciter une ancienne pratique implicite (une connaissance en acte).
- En réalisant des apprentissages informels, l'acteur paraissait s'inscrire dans une relation dialectique avec la situation et son « activité adaptative en déploiement », alors qu'il y puisait ses ressources en les reconstruisant, au fur et à mesure qu'évoluaient les situations en cours. Nous avons proposé que ce rapport dialectique de l'acteur avec son activité et la situation se jouait sur un *terrain d'opportunités situées* (ou *curriculum d'apprentissage*), où diverses ressources pouvaient être mobilisées par l'acteur, en situation.

- Les apprentissages réalisés *s'exprimaient* chez les participantes et pouvaient *être retracés* dans les données dans une « *pratique-résultat* », pratique qui pouvait être nouvelle, ou restructurée, ou encore confirmée (variant sur un axe de la nouveauté). Cette pratique est réinvestie par la suite dans les pratiques habituelles de la personne (comme un répertoire de pratiques, qui sont toujours changeantes); cette pratique pouvait aussi être plus ou moins flexible (adaptable dans plusieurs situations), et devenir plus ou moins partagée avec les autres. Elle se manifestait aussi à travers deux autres aspects d'importance qui ont été identifiés, sa dimension affective et son aspect explicité, et tous ces aspects de la pratique seront davantage examinés avec l'interprétation, au chapitre 6.
- Ainsi, la pratique apparaissait comme étant la source et le résultat de l'apprentissage informel chez nos participantes, ce dernier étant étroitement relié à leur pratique et construit donc dans l'expérience. Cette idée de construction dans l'expérience a prise une place importante pour la compréhension du processus à l'étude : il a été montré qu'on semble *apprendre mieux avec l'expérience*, ou *apprendre à mieux faire des liens* (ce qui pointait vers le développement d'une habileté *d'apprendre à apprendre*); l'analyse indiquait aussi que *la façon d'apprendre* semblait *se modifier avec l'expérience*, et que *la facilité à apprendre se développait* aussi avec l'expérience.
- En dernier lieu, les incidences d'apprentissage informel ont pu *être mises en évidence*, durant la recherche, au moyen *d'un processus d'explicitation*, et par *la réflexion (possiblement métacognitive) sur l'action et la conceptualisation de l'action* qui en résultaient apparemment chez le sujet. Ces incidences semblaient le plus souvent formées de connaissances-en-acte (des pratiques implicites/non conscientes, « embodied » ou incarnées/incorporées), résultant toujours, après l'explicitation, en une certaine conceptualisation de cette pratique. Nous avons vu cependant que ces savoirs s'exprimaient dans une pratique au sens large, et que celle-ci constituait *la trace identifiable* de l'apprentissage informel.

Finalement, nous proposons que la réalisation d'apprentissages informels, chez nos participantes et dans le contexte examiné, suggère l'existence d'un *processus dialectique du savoir tacite à l'œuvre*, et donc d'un *processus de va-et-vient entre expérience et connaissance, entre formel et informel, et entre explicite et implicite*.

Mais ces propositions nous demandent de passer davantage au niveau de l'interprétation et de la théorisation, qui vont maintenant suivre avec le chapitre 6.

CHAPITRE VI

INTERPRÉTATION DES DONNÉES

6.1 Introduction à l'interprétation des données

Dans ce dernier chapitre, nous présentons une interprétation des données qui ont été recueillies durant la recherche et analysées au chapitre 5. En réalisant une « analyse de second niveau » de ce qui a émergé, en regard de nos questions et objectif de recherche, et en regard des concepts théoriques disponibles, nous tentons de *construire progressivement une théorisation* sur notre objet, dans le contexte particulier examiné. Nous mettrons ainsi ces concepts, questions et objectif à l'épreuve du sens provenant de notre terrain d'étude. Rappelons à ce point l'objectif et les questions de recherche :

Objectif de la recherche :

À partir de ce que pourraient révéler les participants à l'étude par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, mieux comprendre la nature, possiblement dialectique et située, du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels, dans le contexte particulier du milieu de travail examiné.

Questions de recherche :

- 1. Comment se réalise dans la pratique, en situation, le processus d'apprentissage informel, chez des acteurs apprenants adultes, dans un contexte donné lié à leur tâche en milieu de travail dans une entreprise ?*
- 2. Quel rôle jouent dans ce processus le contexte, le groupe de pratique commune et les ressources mobilisées en situation ?*

En tentant d'apporter des éléments de réponse aux questions de recherche par rapport au milieu de travail particulier qui a été examiné, nous chercherons à savoir comment se réalise, dans la pratique et en situation, le processus d'apprentissage informel,

comment entrent en jeu dans ce processus les ressources mobilisées par les acteurs ayant participé à l'étude, et quel rôle peuvent y jouer le contexte et le groupe. Nous tenterons ainsi de rencontrer l'objectif énoncé, à savoir de mieux comprendre le processus d'apprentissage informel dans sa nature possiblement dialectique et située, en nous appuyant pour ce faire sur ce que nous auront révélé nos acteurs.

Pour y arriver, les éléments principaux qui sont ressortis avec l'analyse de chacune des catégories conceptuelles du chapitre précédent seront repris, et réexaminés dans la perspective qui vient d'être précisée. Nous examinerons *le processus « en construction » de l'apprentissage informel* (section 6.2), successivement sous les angles de ses trois étapes : son *déclenchement* en 6.2.1, sa *réalisation par la mobilisation de ressources*, en 6.2.2, 6.2.3, 6.2.4 et 6.2.5; et sa *manifestation dans la pratique* en 6.2.6. Avec cette dernière partie, nous avancerons progressivement vers la conceptualisation d'un *continuum des manifestations de l'apprentissage informel dans la pratique* (section 6.3). Nous concluons cette thèse en proposant l'idée d'un *processus dialectique du savoir tacite*, qui sera relié au processus de l'explicitation, comme levier et catalyseur d'un va-et-vient connaissance-expérience et explicite-implicite.

6.2 Examen du processus « en construction »²¹⁵ d'apprentissage informel

Nous amorçons l'interprétation du *processus « en construction » de l'apprentissage informel* en revisitant d'abord ce qui concerne son déclenchement (en 6.2.1), et ensuite sa réalisation (6.2.2), à travers les ressources qui ont été mobilisées par nos acteurs. Trois des ressources-stratégies et une ressource participant à la réalisation du processus, qui sont très reliées les unes aux autres sous leur *aspect*

²¹⁵ L'expression adoptée de *processus « en construction » d'apprentissage informel* vise à souligner le caractère *construit* du processus et de la compréhension que nous en avons, et donc qu'il ne s'agit pas d'une conceptualisation statique ou définitive, mais bien d'une première ébauche de la chercheuse. Celle-ci fera sans doute l'objet de reconstructions et de développements par la recherche future.

situé/« expérientiel », seront examinées ensemble en 6.2.3, soient : *connaissances anciennes réinvesties, faire des liens ancien-nouveau, mettre en pratique/construire dans l'expérience et apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*. Nous verrons que leur examen va nous permettre de mieux comprendre *l'apprentissage informel réalisé en pratique*. Nous réserverons l'interprétation de la dernière ressource-stratégie à la section 6.2.4, *explicitier un savoir tacite*, en raison de son importance pour la compréhension de notre objet et de son rôle charnière repéré pour la mobilisation des ressources dans l'apprentissage informel. Un résumé schématique de la *réalisation du processus* sera présenté en 6.2.5. Finalement, la *manifestation ou le résultat* du processus sera discuté aux sections 6.2.6 et 6.3.

Tout au long de l'interprétation, nous chercherons à montrer la *théorisation qui sera « en construction »*, à travers les discussions et propositions de ce chapitre, et en utilisant des schématisations successives lorsque ce sera pertinent. Nous qualifions cette théorisation d'*en construction*, dans ce cas parce qu'elle sera construite au fil de l'interprétation, en nous appuyant sur le sens qui a émergé des données et de leur analyse, et sur les conceptualisations pertinentes qui seront rappelées au besoin du cadre théorique.

6.2.1 Sur le déclenchement d'un apprentissage informel dans le contexte examiné

Que pouvons-nous dire de l'initiation ou du déclenchement du processus, en regard de nos questions et de notre objectif de recherche ? Cet aspect concerne le « *comment se réalise l'apprentissage informel chez nos acteurs et dans le milieu de travail examiné* », et plus particulièrement le « *comment il a été amorcé ou déclenché* ». Il nous montre d'abord *l'aspect situé* de l'apprentissage informel, car le déclenchement est toujours apparu se faire *en situation* : c'est la situation rencontrée par nos participantes, et l'exigence de s'y adapter, qui ont amené chez elles un réajustement de leurs stratégies ou pratiques. L'initiation est donc le plus souvent liée à la situation

et au contexte de travail où elles évoluent, et aussi à la personne (et à ses motivations personnelles, ses émotions, etc.), qui fait toujours partie de sa situation.

À l'appui de ce qui précède, reprenons les éléments ressortis de l'analyse au chapitre 5. D'abord, nous avons trouvé trois groupes de déclencheurs, qui tous suscitent chez les acteurs un besoin de réagir, en ajustant leurs stratégies habituelles pour traiter la situation. Nous allons maintenant regrouper ces déclencheurs *en deux types distincts*.

6.2.1.1 Les déclencheurs dont l'origine est davantage « externe » à la personne

Avec le premier type de déclencheurs, les apprentissages réalisés prennent leur origine dans un *évènement ou situation déstabilisants*, qui sont « *externes* » à la personne²¹⁶. Il s'agit de ce que nous avons identifié comme une *situation vécue comme étant problématique, une réaction provoquée par l'action d'un autre*, ou une *situation perçue comme étant urgente* et appelant une réaction des acteurs. Ces évènements/situations *créent un inconfort ou un sentiment d'obligation* chez eux et les amènent à réagir. Rappelons que le déclenchement chez les acteurs peut avoir plusieurs sources à la fois. Nous proposons que ce sont les *caractéristiques de la situation* rencontrée, et souvent son *caractère de nouveauté*, qui déstabilisent, forcent un réajustement et causent le déclenchement d'un apprentissage informel. En effet, une situation connue, du type de celles qui ont déjà été traitées avec succès, ne demanderait pas un réajustement des stratégies chez les acteurs. Ceci suggère à la fois le *caractère situé* (Lave, 1988a) du processus d'apprentissage informel, alors qu'il est réalisé en situation et toujours lié à elle; et cela suggère son *caractère construit*

²¹⁶ Réitérons que ce caractère *externe ou interne* à la personne que nous identifions ne signifie pas qu'il y ait un clivage personne-situation, car la personne fait toujours partie de sa situation qu'elle reconstruit, et les deux sont en relation dialectique de co-construction (Lave, 1988a). Par exemple, *l'inconfort* vécu par l'acteur amène chez lui un besoin de réajustement, qui est souvent *causé* par l'environnement/la situation, mais qui *réside* davantage *dans* la personne qui perçoit et reconstruit la situation en y réagissant. Mais les éléments ayant une influence sur l'apprentissage informel peuvent être « localisés » parfois *d'avantage chez la personne* ou parfois *d'avantage dans son environnement*.

(Piaget, 1970), alors que la déstabilisation force une rééquilibration des stratégies adaptatives de l'acteur (par assimilation/accommodation).

Dans ce premier type de déclencheurs, élaborons sur le cas particulier de *la situation perçue par l'acteur comme étant problématique*. Lorsque l'acteur ne peut pas résoudre d'emblée la situation « problématique », c'est possiblement qu'il ne dispose pas des stratégies nécessaires pour résoudre le problème ou traiter la situation. Nous reprenons la suggestion du chapitre 5, à l'effet d'examiner cette question d'une situation vécue comme étant problématique sous l'angle de la *viabilité du problème pour l'acteur, qui est liée à sa perception de la possibilité de sa résolution* (cet angle avait été abordé au cadre théorique avec Polanyi [1966], à propos du dilemme de Platon).

Polanyi suggère que l'acteur puisse percevoir la situation comme étant problématique, et s'engager dans sa résolution, *seulement* s'il peut pressentir qu'une solution est possible, et qu'il en a une intime conviction qui est de l'ordre de l'implicite. Dans un même ordre d'idée, Vermersch (2003) souligne que « [n]'est un problème, en effet, que ce pour quoi un sujet peut et doit construire une solution. Si elle [la solution] est immédiatement disponible, ce n'est pas non plus un problème et de plus ce n'est pas motivant » (p. 84). Si ce qui précède est juste, alors une situation ne peut être vécue par nos acteurs comme étant problématique, ni les faire s'engager dans sa résolution, que s'ils perçoivent déjà qu'une solution à ce problème est possible. En ce sens, ce n'est pas un *problème* pour eux s'ils ne disposent pas *déjà et d'emblée*, mais *de façon implicite* ou *intuitive*, d'une possible « solution » au problème.

Les données examinées semblent confirmer la proposition qui précède. Nous pouvons dire que la situation devient problématique pour l'acteur *parce qu'il ne dispose pas des stratégies requises pour la résoudre à sa satisfaction*, mais qu'il s'engage dans sa résolution *parce qu'il peut déjà pressentir implicitement une possible solution*, ou qu'il peut anticiper qu'une façon de la traiter avec succès est possible. Bien que l'idée

d'une solution *pressentie de façon implicite* soit difficile à circonscrire sur un terrain de recherche, cette façon qu'a l'acteur de *pressentir de façon implicite une solution*, pour s'engager dans la résolution d'une situation problématique, suggère déjà que *l'apprentissage informel a une composante implicite*, liée à une *dialectique du savoir tacite* (Polanyi, 1966), et nous y reviendrons.

Finalement, le dernier déclencheur de ce type, *la réaction provoquée par l'action des autres*, a mis en évidence un des aspects collectifs de l'apprentissage informel, en montrant le rôle du groupe ou des autres dans son déclenchement. Dans ce milieu de travail en entreprise, et chez nos acteurs, c'était parfois un groupe ou une autre personne (par leur feed-back, leurs questions et requêtes, ou leur action) qui était à l'origine d'une réaction d'adaptation de leur part. Ceci montre que l'action de nos acteurs n'est pas réalisée en vase clos, qu'elle est dans une certaine mesure influencée par celle des autres et que le déclenchement de l'apprentissage prend dans ce cas un caractère social ou collectif notable. Il est alors à relier au « contexte élargi » (l'*Arène*; Lave, 1988a) de l'entreprise, comme nous le verrons plus loin.

6.2.1.2 Le déclencheur dont l'origine est davantage « interne » à la personne

Le deuxième type de déclencheur, qui a été décelé moins fréquemment chez nos acteurs, est celui qui apparaît davantage comme étant d'origine « interne » à la personne. Il s'agit d'un *besoin ou d'une motivation personnelle*, par exemple d'un désir d'aider quelqu'un, ou du souhait de s'améliorer, ou d'une envie ou motivation d'apprendre quelque-chose de nouveau. Ce déclencheur nous apparaît relever davantage en ce cas des caractéristiques de la personne même, comme de ses sentiments, de sa motivation (à apprendre, à aider...), de sa perception des choses, etc. Mais rappelons que ces éléments « internes » sont aussi liés aux composantes de la situation où se trouve la personne, qui s'insère dans une *dialectique situation-personne-en-activité* (Lave, 1988a).

Deux des *freins* identifiés au chapitre 5 viennent aussi soutenir l'idée de déclencheurs

dont l'action particulière se situe à un niveau plus « personnel » chez l'acteur. Avec *être non-motivé à changer/ressentir le confort des routines*, c'est le manque de motivation à s'engager dans le changement qui apparaît comme l'un des rationnels faisant que la personne ne s'engage pas dans l'apprentissage. Vermersch (2003) nous amenait plus tôt à penser qu'un problème qui semble sans solution n'est « pas motivant », ce qui vient enrichir l'idée qui est traitée ici, à savoir que la non-motivation peut agir comme frein à l'apprentissage, dans la situation où une solution n'est pas perceptible par la personne. Ce frein indique que des éléments personnels peuvent empêcher la recherche de découvertes ou l'effort d'adaptation dans des situations nouvelles, et donc possiblement freiner l'apprentissage informel. Et la source du manque de motivation peut être entre autre la « non-perception » par l'acteur d'une solution possible face à une situation donnée, ou encore le fait d'être installé dans des routines d'action confortables qu'il ne souhaite pas changer. Ensuite, avec le frein *avoir un manque perçu de compétence*, la perception d'une « incompétence » face à sa situation particulière est apparue dans un cas particulier comme nuisant au traitement efficace des situations ou à une performance adéquate (mais aussi au réinvestissement de pratiques anciennes dans de nouvelles situations). C'est ainsi que l'évaluation subjective d'un manque de compétence constituait chez l'acteur une apparente limite qui l'empêchait d'apprécier ses propres progrès et l'amenait à juger qu'il n'avait pas (assez) appris, et ce dans une sorte de raisonnement circulaire. Dans les deux autres cas cependant, un manque perçu de compétence agissait davantage comme un *déclencheur* de l'apprentissage. L'effet suivant a ainsi été proposé au chapitre 5, comme étant le plus fréquent pour les déclencheurs de l'apprentissage : « *je me sens incompétent face à cette situation, ou (localement) face aux attentes du milieu, cela me déstabilise, et en conséquence je réagis en prenant action pour me doter des outils dont j'ai besoin* ».

Pour notre interprétation, nous proposons, d'une part, que ce déclencheur met en évidence *l'importance des caractéristiques personnelles de l'acteur dans l'initiation*

d'un nouvel apprentissage. Et, d'autre part, qu'un « manque perçu de compétence » peut agir comme un frein ou comme un déclencheur, en fonction de la perception qu'a la personne de sa propre capacité à performer ou de l'évaluation générale qu'elle en fait. Cette perception est *directement reliée, d'abord à la situation dont fait partie la personne, puis à une composante émotive déterminante* : une émotion qui est davantage de l'ordre du « je sens que je suis assez capable de... », favoriserait le développement de pratiques plus adaptées et la réalisation d'apprentissages; alors que l'émotion qui est « négative », c'est-à-dire qu'elle peut nuire à la confiance en ses propres capacités d'agir ou de réussir, peut freiner une révision des façons de faire et la réalisation d'un apprentissage.

Par ailleurs, la mise en évidence du « déclenchement du processus » vient souligner *l'aspect tacite ou implicite* de l'apprentissage, du fait que ce qui le déclenche est parfois très explicite pour l'acteur (et il le verbalise plus facilement), et il est parfois davantage implicite pour lui, demandant à être explicité pour permettre une réflexion sur l'action. Nous reviendrons encore sur ce qui précède.

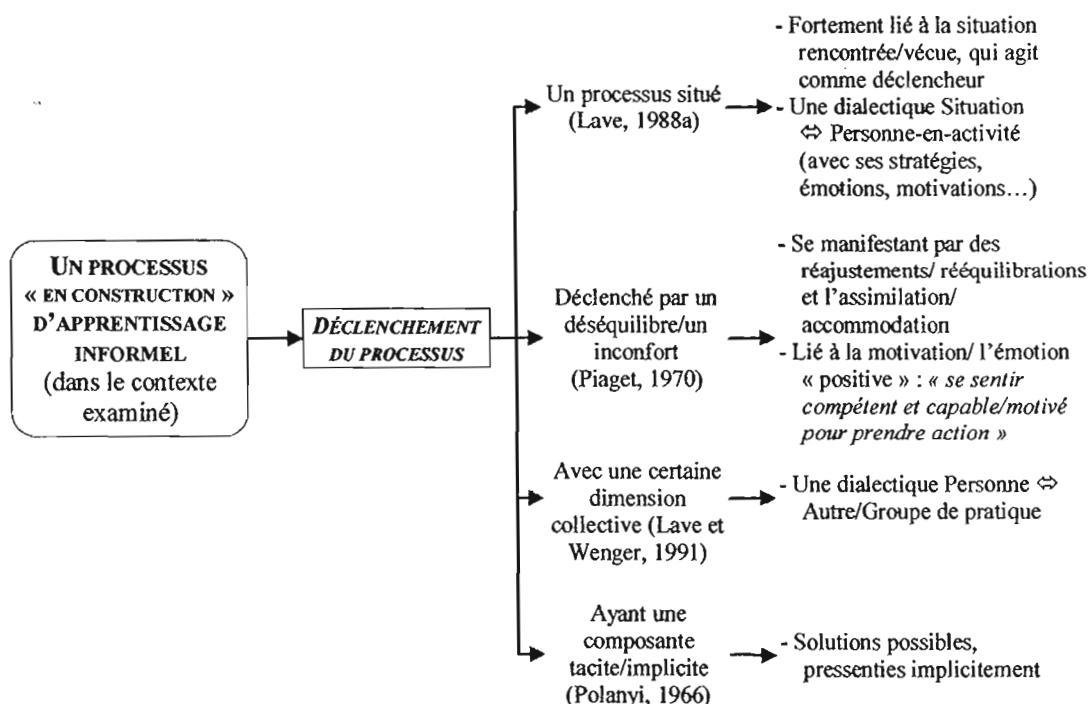
6.2.1.3 En conclusion sur le déclenchement du processus

Pour conclure, il apparaît que, quel que soit le type de déclencheur à l'œuvre pour l'initiation de l'apprentissage informel, son existence vient appuyer *une relation dialectique personne-situation* dans le « monde expérientiel du quotidien en action » (Lave, 1988a), dans la *construction* des pratiques (Piaget, 1970) en milieu de travail. Elle appuie donc, d'une part, *le caractère situé et construit de l'apprentissage informel* de la personne. D'autre part, *la dimension collective ou sociale* (Lave et Wenger, 1991) semble soutenue par l'action des autres ou du groupe dans le déclenchement. Également, le *caractère tacite de l'apprentissage informel* a été appuyé par l'action de certains déclencheurs identifiés. Par ailleurs, l'idée d'une *nécessaire réadaptation de la personne et d'une reconstruction de ses stratégies anciennes*, pour traiter une situation nouvelle, urgente ou problématique (Piaget,

1970), nous apparaît au cœur de ce déclenchement d'un apprentissage informel dans le contexte examiné.

L'amorce de notre *théorisation*, qui sera *en construction* tout au long de cette interprétation, est présentée avec la première schématisation qui suit :

Figure 19 : Théorisation en construction I. Le déclenchement du processus d'apprentissage informel



6.2.2 Sur la réalisation de l'apprentissage informel : une mobilisation de ressources

Dans cette étude, l'examen de la mobilisation des ressources par nos acteurs nous a permis d'aborder le cœur du processus d'apprentissage informel, le « comment il se réalise » chez eux, dans le contexte particulier de leur travail et tel que cela s'est exprimé dans les données. Des *ressources* très variées sont puisées par les acteurs, autant dans la situation/le contexte (mettant en évidence leur aspect situé et le rôle

structurant du contexte), que dans les autres et le groupe (montrant leur aspect collectif), ou que parmi les ressources « personnelles » de la personne-en-activité, ses connaissances, émotions, expériences anciennes, etc. Avec les *ressources-stratégies*, les acteurs adoptent des façons particulières d'aborder la situation, ou des *modes d'entrée particuliers dans la situation*, telles que faire des liens entre l'expérience ancienne et nouvelle, s'appuyer sur la pratique et l'expérience, réfléchir sur son action (et ainsi apprendre par soi-même), et expliciter (et réfléchir sur) une ancienne pratique implicite (une connaissance en acte), parfois pour la réinvestir dans un nouvel apprentissage informel.

Dans notre analyse, les ressources mobilisées pour l'apprentissage nous sont toutes apparues relever du *monde expérientiel de la personne-agissante* (Lave, 1988a). Nous reprenons cette idée de Lave, porteuse de sens pour nos données, d'un monde expérientiel qui intègre la personne même et est la source de toutes les ressources mobilisées par elle dans l'apprentissage informel.²¹⁷

En examinant la réalisation de l'apprentissage informel sous *l'angle des ressources mobilisées par la personne en situation*, nous puisons²¹⁸, d'une part, à la perspective de la cognition située (Lave, 1988a, b), qui propose que la mobilisation des ressources se fait par une *personne agissante* (engagée dans son activité) et *en situation* et que l'apprentissage est toujours *situé*. Rappelons la conception des *ressources structurantes* suggérée par la cognition située : elles sont des éléments de la situation (qui *englobent la personne elle-même* et son action) qui structurent *dans*

²¹⁷ Nous ne retenons donc pas la nomenclature des ressources examinée au cadre théorique, qui les subdivisait en ressources *internes* et *externes* à la personne (des ressources internes cognitives, conatives, corporelles; et externes sociales, spatio-temporelles et matérielles; selon Jonnaert et autres, 2004). Cette nomenclature nous apparaît sous-entendre un clivage personne-environnement et les données ne nous permettent pas de soutenir une telle lecture des ressources mobilisées.

²¹⁸ Nous puisons les concepts qui sont significatifs pour l'interprétation dans les approches théoriques qui ont été explorées dans le cadre théorique, parce que *ces concepts sont apparus porteurs de sens pour comprendre ce qui a émergé des données analysées*.

un mouvement dialectique l'activité, la pratique et l'apprentissage. Elles sont d'origines et de types variés, et elles s'inter-influencent entre elles tout en influençant l'action, *de façon variable* selon les situations rencontrées. Une ressource est à la fois *subjective* (prenant un sens personnel et reconstruit) et *construite socialement*, et elle est transformée par la personne, dans une forme spécifique à la situation en cours. La signification symbolique que prend ainsi la ressource est incorporée par la personne dans l'activité. Par ailleurs, la personne recrée, de façon inventive et en cours d'action, *ses attentes* à propos de la situation et de ce qui est en train de s'y dérouler; ces mêmes attentes y sont réinvesties et deviennent à leur tour des ressources structurantes de son activité. On voit dans ce qui précède l'idée de la personne-entière-en-action, en relation dialectique de co-construction avec la situation et le contexte. Cette idée se prolonge dans celle d'un *terrain d'opportunités situées* pour l'apprentissage (Lave et Wenger, 1991), où la personne puise ces ressources structurantes.

D'autre part, nous puisons aussi pour l'interprétation dans le constructivisme (Piaget, 1970), qui postule que *la personne construit* ses stratégies en puisant *in situ* dans diverses ressources, par une reconstruction endogène et interprétative de ses stratégies, pour réaliser une adaptation renouvelée dans chaque situation particulière. Finalement, l'examen de l'aspect tacite de l'apprentissage va trouver un sens dans la conception du savoir tacite de Polanyi (1966), sur l'idée d'une relation dialectique entre *savoir implicite et savoir explicite*, et entre *connaissance théorique et pratique ou expérience*.²¹⁹ En lien avec l'idée du savoir tacite, nous pouvons aussi puiser dans le

²¹⁹ Nous jugeons nécessaire de rappeler ici ce que nous entendrons par « connaissance théorique », ou « théorie », ou par une dialectique « théorie-pratique », ou encore par « expérience ». L'analyse a indiqué le sens donné par les participantes à la « connaissance théorique », qui recouvrait le contraire d'une « connaissance pratique », quelque-chose qui est « dans la tête » ou « dans l'abstrait », et qui n'est pas investi ou utilisé dans la pratique au travail. Nous inspirant de cette conception, enrichie de ce qui était proposé au cadre théorique, la *connaissance (ou savoir) théorique* est comprise comme une *compréhension intellectuelle ou conceptuelle ou abstraite*, et comme un *potentiel d'action* (Lave, 1988a) qui *n'est pas encore expérimenté*. La *pratique* est comprise comme *l'expérience*, et *l'action en*

concept d'*explicitation* (Vermersch, 2003; 2004; 2007) comme un processus qui apparaît participer à cette dialectique du savoir tacite, en agissant comme un levier ou catalyseur dans une *dialectique de va-et-vient implicite-explicite*.

À partir de ce qui ressort de l'analyse des données, nous allons dans ce qui va suivre tenter de progresser dans la compréhension de l'impact de la mobilisation des diverses ressources, sur la façon d'apprendre de façon informelle de nos participantes, dans le contexte examiné. Nous abordons d'abord, en 6.2.2.1, les ressources *la situation/le contexte et les outils (artefacts)*, afin d'explorer davantage *l'aspect situé/contextualisé de l'apprentissage informel*. Dans la même foulée, *le rôle du contexte élargi de l'entreprise* (l'*Arène*, de Lave [1988a]) sera examiné en 6.2.2.2, en regard des conditions particulières qu'il crée et de leur impact sur la pratique de nos acteurs. La ressource *le groupe/les autres*, conjointement avec *l'aspect collectif de l'apprentissage*, seront ensuite explorés en 6.2.2.3. Tout l'aspect du rôle des ressources « personnelles » de nos acteurs sera abordé par une discussion sur *l'émotion, l'intuition, et l'engagement/la motivation*, à la section 6.2.2.4. Par la suite, nous explorerons ensemble, en 6.2.3, les trois ressources-stratégies qui apparaissent entrer en jeu conjointement dans ce que nous nommerons *l'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel* : il s'agit de *faire des liens ancien-nouveau* (qui incorporera la ressource *connaissances anciennes réinvesties, acquises en contexte structuré/formel d'apprentissage*), de *mettre en pratique/construire dans l'expérience* et d'*apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*. Ce faisant, nous

pratique (la connaissance en acte). Lorsque nous parlons de *va-et-vient théorie-pratique*, nous entendons que *savoir pratique* et *savoir théorique* sont *complémentaires*, dans la relation de *va-et-vient dialectique* qui les unit (Polanyi, 1966). Le *savoir théorique* (qui n'est pas distingué de la *connaissance théorique* dans cette perspective) est un *savoir non-incarné/non-incorporé*, et non intégré par la pratique. Par ailleurs, les concepts d'*expérience* ou de *savoir d'expérience*, et de *pratique* ou de *savoir pratique*, sont considérés comme des « concepts proches », l'idée d'expérience étant pour nous liée de très près à celle de la pratique. Tous deux renvoient à un *savoir incorporé/incarné (embodied)*, la *partie proximale du savoir tacite*, provenant de *l'expérience directe* de la personne, et s'appuyant sur *sa perception incarnée* du monde (ce qui est proche aussi de la *connaissance en acte*, ou *savoir d'expérience/savoir-faire d'expérience/savoir pré-réfléchi*, de Vermersch, 2003).

examinerons également la question de la *relation entre l'apprentissage formel et informel* (ou structuré/non-structuré), et celle du *caractère « transportable » de la pratique*. En dernier lieu, à la section 6.2.4, la ressource-stratégie *explicitement un savoir tacite* sera traitée séparément, et sera alors reliée à la stratégie *réfléchir sur son action*, qui nous apparaît contributive de la première. Les *métaphores* utilisées par nos acteurs, de même que les *modes d'entrée différenciés dans l'apprentissage* qui ont pu être identifiés durant l'analyse, feront l'objet d'analyses « de second niveau » au fil de cette section, à l'intérieur des parties où il sera pertinent de le faire.

6.2.2.1 La situation/le contexte, et les outils, comme ressources mobilisées en situation : regards sur l'aspect situé/contextualisé de l'apprentissage informel

Avec cet aspect situé/contextualisé, nous discutons d'abord dans cette section du « comment » se réalise le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs, à partir de l'examen de l'impact de la situation ou du contexte sur ce terrain d'étude. Les outils mobilisés en situation seront ensuite examinés, à travers leur rôle de médiatisation de l'apprentissage.

L'analyse du chapitre 5 a montré que l'apprentissage informel retracé dans les données apparaissait comme étant *construit en situation par nos acteurs*, le contexte/la situation prenant *un rôle structurant et médiatisant de l'apprentissage* (et les ressources qui y sont puisées prenant aussi un rôle médiatisant). L'impact important du contexte sur les apprentissages des participantes en milieu de travail, et l'évaluation qu'elles faisaient de son caractère particulier et toujours changeant, était souvent exprimé de façon explicite par elles : chaque situation était unique et une stratégie ou un outil pouvait être utilisé ou adapté dans une situation donnée, et moins ou pas du tout dans une autre.

Leurs apprentissages sont ainsi apparus comme *s'articulant sur leur action en situation*, alors qu'une reconstruction de la pratique s'effectuait par le passage d'un contexte ou d'une situation à l'autre, et qu'elles y puisaient des ressources en les

reconstruisant, au fur et à mesure qu'évoluaient les situations en cours. De façon plus précise, nous proposons que la situation/le contexte sont, à la fois, *ressource structurante d'apprentissage*, lorsqu'ils sont considérés comme un tout dynamique et dialectique; et ils sont aussi *source d'apprentissage*, en rendant disponibles les ressources qui peuvent être mobilisées par l'acteur dans sa pratique, sur le *terrain d'opportunités situées* (Lave et Wenger, 1991).

Durant l'étude et dans leurs situations racontées, les participantes faisaient en cours d'action un examen de la situation/du contexte et de leurs différentes composantes, pour y adopter les stratégies appropriées. Cet *examen continu de la situation* pouvait prendre plusieurs formes : un repérage de ce qui est familier ou nouveau par rapport à leur expérience passée, pour ainsi faire des liens entre la situation nouvelle et d'anciennes situations; ou encore l'identification et « l'évaluation » des ressources qui sont utiles dans un contexte donné; ou encore le réexamen de leurs stratégies habituelles pour en voir la pertinence dans la situation particulière, conduisant à une prise de décision en regard d'une stratégie efficace, qui était existante et à réutiliser, ou qui était à reconstruire ou à développer pour traiter la situation. Mais, dans tous les cas, le traitement de la situation se fondait sur les ressources qui y étaient disponibles, parfois d'emblée, et parfois après une recherche de nouvelles ressources.

Par ailleurs, les *composantes de la situation* examinées pouvaient être le caractère plus ou moins familier de la situation, les personnes y agissant et interagissant avec elles (collègues, employés, fournisseurs, supérieurs immédiats), les opportunités et contraintes particulières qui s'y présentaient, les outils qui y étaient disponibles (et leur degré de « transparence », aspect qui sera traité en 6.2.2.2), etc.

L'*aspect situé de l'apprentissage* semble s'être clairement manifesté dans la mobilisation de cette ressource *la situation/le contexte*, en montrant encore ce qui est apparu comme une interaction dialectique de la personne en action avec la situation et le contexte, lui offrant ainsi un terrain d'opportunités situées : en réalisant ces

apprentissages, l'acteur paraît s'inscrire dans une relation dialectique avec la situation, qui structure son activité adaptative (Piaget, 1970), en déploiement (Lave, 1988a), et son apprentissage informel.

Dans cette étude, la situation n'était pas distinguée du contexte comme tel à partir des données. Nous pouvons aller plus loin en théorisant que situation et contexte constituent tous deux ce terrain d'opportunités situées où va se jouer l'action, mais que la situation est plus « immédiate » ou « plus près » de l'acteur que ne l'est le contexte. Leur impact sur l'acteur et sur sa pratique et leur niveau de « malléabilité » (Lave, 1988a) pour lui, sont une question de degré, comme nous le verrons en 6.2.2.2.

- a) Un examen du concept théorique de contexte/situation, et l'interprétation que nous pouvons en faire en regard des données

La notion de contexte inspirée de la cognition située (Lave, 1988a) a été longuement explorée dans notre cadre théorique (section 2.2.3.3), en regard de l'étude de l'apprentissage informel en milieu de travail. Cette conception du contexte apparaît trouver écho dans ce qui a émergé des données. Elle est définie comme un *réseau complexe de relations dialectiques*, jouant un rôle structurant pour l'apprentissage (conçu en tant que processus de construction dialectique de la connaissance), et qui se réalise par le développement de stratégies contextualisées, *in situ* et dans la pratique quotidienne. Si l'acteur fait aussi partie de la situation/du contexte, il les modèle et les transforme tout autant qu'il est transformé par eux.

Cette vision du rôle de la situation et du contexte, et de la relation dialectique qui les unit à la personne en action, permet effectivement de donner un sens à l'interprétation des données. L'apprentissage informel prendrait ainsi forme dans le développement de *savoirs contextualisés* (Janvier, 1992), *dans une relation dialectique de co-construction avec la situation et le contexte*, où la pratique est structurante de l'apprentissage. Lave nous disait déjà que « knowledge-in-practice, constituted in the settings of practice, is the locus of the most powerfull

knowledgeability of people in the lived-in-world » (1988a : 14). En ce sens, la connaissance-en-pratique (qu'on peut rapprocher de la connaissance en acte, de Vermersch [2003]), qui est constituée en contexte de pratique, est le locus (ou le centre) d'un important potentiel d'apprentissage de la personne, dans le monde quotidien de son expérience (l'idée de *connaissance en acte* comme un vecteur de l'apprentissage sera reprise à la section 6.2.4 avec l'explicitation). Dans cette foulée, la prémisse théorique proposée au chapitre 2, à savoir que l'apprentissage informel s'exprime dans une *pratique apprenante située et parfois partagée*, se trouve soutenue par ce qui précède, *dans sa dimension située et contextualisée*.

b) Examen du rôle des outils mobilisés en situation : une médiatisation de l'apprentissage informel

Nous avons regroupé pour l'interprétation la ressource *outils (artefacts)* avec celle de *la situation/le contexte*, parce que les outils, comme toutes les ressources, sont puisés dans la situation et ils *médiatisent l'action que l'acteur réalise en contexte*. On observe que ces outils ou artefacts (qui sont un *phénomène d'origine humaine*, mais qui sont le plus souvent entendus comme une *technologie au service de la pratique* [Lave et Wenger, 1991]) ont toujours été utilisés ou mobilisés dans les situations examinées, mais qu'ils étaient aussi *reconstruits*, transformés par nos acteurs, lorsque ceux-ci développaient des pratiques au travail.

Par les potentialités qu'il offre pour la pratique, les données ont montré que l'artefact, qu'il soit d'ordre « relationnel » ou « matériel », semble servir de *médiateur dans l'apprentissage*. Nous puisons à la conception de Lave et Wenger (1991) en proposant ceci : les pratiques (et leur signification) d'un groupe particulier sont « encodées » (p. 102) dans l'artefact et dans l'usage que peut en faire l'acteur en pratique. En supposant que l'outil *médiatise l'apprentissage informel* dans le contexte examiné, il est proposé que l'acteur, en reconstruisant la signification qu'il trouve dans l'outil, opère une *réinterprétation en situation du sens de l'outil et de la*

pratique qui lui est reliée (Lave et Wenger, 1991).

Par ailleurs, l'artefact peut aussi *imposer des balises* à la pratique de la personne, et faciliter ou limiter l'action de cette dernière. En effet, les pratiques du groupe d'appartenance « encodées » dans l'artefact, et le degré de « *transparence* » (Lave et Wenger, 1991) de l'outil (et de ces pratiques), peuvent faciliter ou restreindre l'accès à la pratique de la communauté en milieu de travail. Par ce niveau de transparence, cet encodage peut se révéler à l'acteur de façon plus ou moins importante.

La section suivante présente un examen de l'impact du « contexte élargi » de l'entreprise (l'Arène, selon Lave [1988a]). Nous avons ainsi identifié que l'Arène avait un effet « surdéterminant » des situations et du contexte examinés, et nous allons maintenant explorer cet effet en regard de *l'aspect situé de l'apprentissage* dans cette étude. Dans cette foulée, ce *rôle de médiation des outils* dans l'apprentissage informel au travail qui vient d'être souligné sera examiné plus avant, avec l'idée de *transparence* de l'outil et des pratiques.

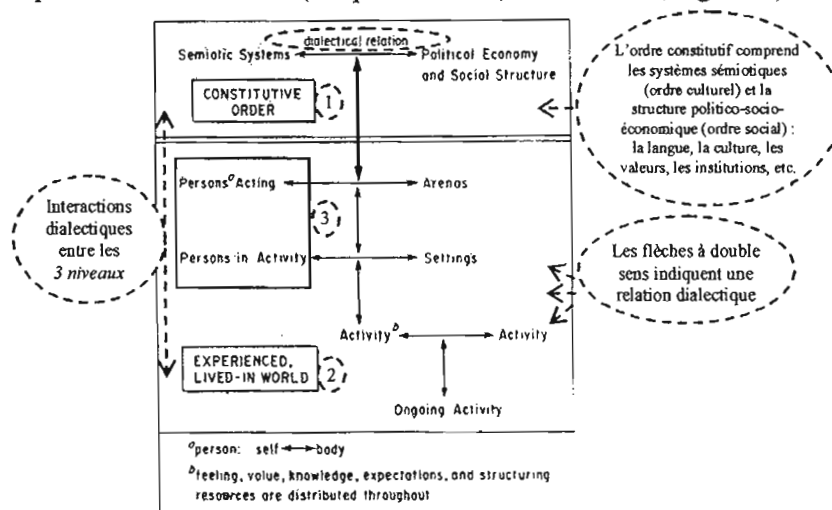
6.2.2.2 Le rôle du « contexte élargi » dans l'apprentissage informel : l'entreprise en tant qu'Arène où se déroule l'action

Plusieurs aspects ont été identifiés durant l'analyse comme pouvant relever du rôle du « contexte élargi » de l'entreprise, pour la réalisation d'apprentissages informels sur notre terrain de recherche. Nous allons les examiner à un niveau plus « macro » ou dans une analyse de second niveau, en lien avec l'aspect situé de l'apprentissage qui vient d'être discuté. Pour éclairer l'interprétation, nous reprenons d'abord en substance ces « aspects contextuels » qui entrent en jeu dans un *réseau complexe de relations dialectiques de co-construction*, entre la personne, son activité et le *monde expérientiel du quotidien en action* (« experienced lived-in world », de Lave, 1988a).

a) L'ordre constitutif et le « monde expérientiel du quotidien en action », selon Lave

Nous reproduisons ci-dessous la figure de Lave (1988a), déjà introduite au chapitre 2.

Figure 20 : Relations dialectiques de l'ordre constitutif et du « monde expérientiel du quotidien en action » (adapté de Lave, 1988a : 179, figure 6)



Rappelons que, dans cette figure, les nombres correspondent à : (1) l'ordre constitutif; (2) le monde expérientiel du quotidien en action (*experienced lived-in world*); (2, 3) l'activité (en déploiement) de la personne agissante en situation; (3) la situation (*setting*).²²⁰ Le contexte n'est pas illustré dans ce schéma car il s'agit d'une *relation dialectique* entre l'arène d'une part et la situation d'autre part : c'est le locus (lieu) de l'articulation entre la personne agissante, son activité et l'arène structurée.

En regard du degré de malléabilité des éléments contextuels, la *situation* est vécue de façon plus personnelle par l'acteur en activité, il a davantage de contrôle sur elle, et elle est donc davantage reconstruite que ne l'est le contexte. À son tour le *contexte* est plus près de l'acteur et davantage malléable (ou « restructurable ») que ne le sont l'Arène et l'Ordre constitutif, qui correspondent sur notre terrain à un « contexte

²²⁰ Les distinctions et particularités des éléments de ce schéma, selon Lave (1988a, b), sont présentées de façon plus précise au chapitre 2 de la thèse.

élargi » pour l'activité de la personne au travail. L'*Arène* correspond au milieu de travail/à l'entreprise (le site), et elle impose elle-même des contraintes nombreuses à l'acteur, mais à un niveau plus « macro » par rapport à la situation ou au contexte.

L'acteur « subit » davantage l'impact de l'*Arène* et il a souvent peu de contrôle sur elle. Il en aura encore moins sur l'*Ordre constitutif*, que nous situons au niveau corporatif/institutionnel de l'entreprise, et au niveau de la société plus large, c'est-à-dire celui de l'ordre social à l'intérieur duquel tout se déroule (et dont fait partie le niveau corporatif/institutionnel de l'entreprise). Mais les deux ont un impact bien réel sur la personne en situation, et ils dressent en quelque sorte la « toile de fond » sur laquelle se jouent toutes les activités, dans le contexte et les situations de travail spécifiques. L'*Arène* et l'*Ordre constitutif* sont donc pris ici comme les éléments du « contexte élargi », qui « surdétermine » (détermine à un niveau macro) la pratique quotidienne de l'acteur. Situation, contexte, *Arène* et *Ordre constitutifs* font tous partie du terrain d'opportunités situées. *L'aspect situé de l'apprentissage* se retrouve dans l'interaction dialectique de la personne en action, avec les différents éléments contextuels qui viennent d'être décrits.

b) Un examen de ce dont est constitué la « toile de fond » de l'*Arène*, sur notre terrain d'étude particulier

Nous allons décrire ce qui constitue cette « toile de fond » de l'*Arène* sur notre terrain d'étude. Elle comprend la structure organisationnelle, la culture d'entreprise, ses façons de faire particulières, son système de production, ses technologies et modes de travail, etc. L'analyse a permis d'identifier deux sous-groupes de facteurs ayant un impact sur les situations de travail des acteurs et sur leur pratique, soit des *forces positives/facilitantes*, et des *forces restrictives/des irritants* (ces forces ont été introduites au chapitre 4 de l'entrée sur le site). Nous avons constaté que ce « contexte élargi » pouvait avoir un impact plus ou moins important sur la pratique des participantes, et donc sur leurs apprentissages informels, en tant que milieu où

elles évoluent et que conditions auxquelles elles sont soumises.

Ces conditions peuvent être décrites en substance comme suit, selon les informations contextuelles recueillies, et celles – très riches et « incarnées » – que nous ont livré les participantes.²²¹ Les *forces positives/facilitantes* sont des conditions qui vont agir comme des moteurs de l'action, en l'alimentant comme le faisaient la situation/le contexte discuté plus haut, mais à un niveau plus macro. Elles sont facilitantes dans les relations entre les personnes et dans la réalisation des activités de travail. Elles comprennent sur notre site une « philosophie d'entreprise » particulière, qui fait la promotion de valeurs particulières (leurs « principes-clé »). Avec cette philosophie vient un « style de gestion participatif », qui donne aux gestionnaires une bonne marge de manœuvre pour la prise de décision à l'intérieur d'une « gestion par objectifs »²²² et une ouverture (parfois mitigée cependant, nous le verrons) à l'initiative et aux suggestions pour améliorer la qualité ou les opérations. Une autre force positive est la structure organisationnelle en forme de « pyramide aplatie », qui comporte seulement trois niveaux de gestion (ceci est cependant en mutation, comme nous le verrons ci-dessous). Tous les aspects qui précèdent semblent, selon les participantes, créer un climat de travail positif et valorisant pour les employés, un sentiment de pouvoir accru des personnes sur leur travail et de façon globale une culture d'entreprise orientée vers le respect des gens.

²²¹ Rappelons que ces *informations contextuelles sur le site* ont été recueillies durant le pré-terrain et la collecte, au moyen de : l'analyse de documents internes de l'entreprise (tels que documents organisationnels et corporatifs, organigrammes, informations descriptives des postes et des tâches, historiques de formation, intranet local, système de formation-maison, etc.); les observations réalisées du milieu et des situations de travail (observations générales, activité Kaizen, observations des participantes en situations de travail); et, les notes du journal de bord du chercheur. Nous avons joint à ces informations notre connaissance préalable de l'entreprise ciblée (sur ses activités, sa formation en entreprise, sa culture et son historique). Par ailleurs, les participantes à l'étude nous ont aussi donné accès à des informations et des documents pertinents, durant les activités de la collecte.

²²² La *gestion par objectifs* est l'antithèse du « micro-management ». Elle donne au gestionnaire des objectifs à atteindre et un échéancier, mais elle lui laisse une grande latitude *dans les moyens* pour les atteindre.

Nous pouvons déduire de l'analyse que ces conditions particulières ont affecté la pratique de nos participantes et leurs apprentissages, en créant un bon niveau d'énergie pour résoudre les situations difficiles et en favorisant une volonté de s'engager dans la réussite de l'entreprise. Également, plusieurs ressources semblaient être rendues disponibles par l'entreprise, pour traiter les situations auxquelles elles faisaient face, dans un contexte qu'on pourrait décrire comme une « recherche d'excellence, dans un climat de collaboration et de collégialité ». Chez les gestionnaires en particulier, l'entreprise cherchait à développer un leadership positif, des habiletés à mobiliser les employés autour d'un projet commun, à prendre des initiatives qui visent le succès (« gagnantes ») et à bien communiquer.

Pour leur part, les *forces restrictives/les irritants* identifiés résultent, en grande partie, de l'essoufflement qui a suivi quelques années plus tard le redémarrage de cette usine (qui fut pour une période accompagné de beaucoup d'enthousiasme et d'énergie). Selon les participantes, la philosophie d'entreprise se détériore, et elle a besoin d'être revisitée et réaffirmée collectivement avec l'équipe actuelle, mais le temps pour le faire semble toujours manquer face aux exigences de productivité. Il est question ici de la dégradation du climat au fil des ans, des « accrocs » au respect des valeurs de l'entreprise, de la complexification de la pyramide où de nouveaux niveaux hiérarchiques s'ajoutent peu à peu, et aussi d'un certain « choc des cultures » entre le niveau de l'usine locale et celui de la grande corporation de la maison-mère aux États-Unis. Cette dernière ne valorise pas toujours les mêmes principes ni le même style de gestion que l'usine locale (dans une « tradition américaine » plus « autocratique »), ce qui semble causer par exemple un conflit en regard de la marge de manœuvre et des orientations données localement aux gestionnaires, par rapport à ce qui découlerait de directives corporatives.

Dans cette même veine, les participantes déploraient le « travail en silo » qui semble se généraliser, c'est-à-dire le manque de communication et de collaboration interdépartementales : elles jugeaient que, la philosophie de l'entreprise se dégradant,

le travail « participatif », la collaboration et le respect étaient souvent davantage un slogan sur les affiches dans l'usine, qu'une réalité de tous les jours. Les participantes souhaitaient agir pour « renverser la vapeur », mais elles se sentaient démunies par rapport aux moyens pour le faire...

Parmi les irritants, mentionnons encore des conditions de production qui varient et sont parfois difficiles, et des relations de travail qualifiées d'assez compliquées avec le personnel de production syndiqué. Finalement, un autre facteur restrictif semble être la place faite aux émotions dans une telle entreprise, qui sera discutée ci-dessous.

Les éléments restrictifs qui précèdent ont été commentés par les participantes durant les activités de la collecte, et ils apparaissaient comme des freins à une pratique efficace et à la motivation générale au travail. Nous pensons que cela affectait le climat général qui accompagnait leur pratique quotidienne, mais affectait encore davantage la facilité avec laquelle elles pouvaient trouver les ressources nécessaires pour traiter les situations difficiles et pour réaliser des apprentissages informels.

c) Un examen des contraintes imposées par l'Arène sur l'apprentissage, à partir du « cas » particulier de Lison

Dans ce qui suit sera réalisée une « analyse de second niveau », en puisant dans les données un exemple concret de ces relations dialectiques entre les « niveaux de contextes ». Nous revenons brièvement aux données pour montrer la portée ainsi que l'influence des « niveaux de contexte » sur la réalisation d'apprentissages informels. Nous prenons l'exemple de la participante Lison, chez qui nous avons relevé au chapitre précédent une difficulté à faire des liens entre ses contextes de travail, ce que nous avons relié à l'impact du « contexte élargi » de l'entreprise, ou de l'Arène.²²³

²²³ À noter que toute l'analyse qui va suivre de l'impact de l'Arène sur la situation de Lison, s'appuie à la fois sur les données contextuelles recueillies (observations, notes de terrain, etc.), sur la transcription

Pour Lison, la *situation* racontée est d'explorer le besoin de formation du « client interne » (de « prendre une demande » de formation, comme elle le disait), alors que ce client lui fait une requête pour mettre en place une nouvelle formation en entreprise. Nous avons vu que Lison n'a pas su reconstruire sa pratique dans cette situation, mais qu'elle en avait développé de nouvelles, pour finalement arriver à répondre adéquatement à la demande qui lui était faite. Le *contexte* particulier pour elle est celui de son nouveau poste de coordonnatrice de la formation, et celui d'être en situation « d'apprentissage accéléré » dans ses nouvelles fonctions. Ce qui s'accompagne pour elle, nous l'avons vu, de fortes émotions plutôt « négatives », de doutes quant à sa capacité de performer et d'apprendre « assez » dans ce nouveau contexte, ainsi que d'attentes très élevées en regard de sa propre performance. Déjà, ses doutes, émotions et attentes personnels (ses « dilemmes ») ont influencé sa façon de traiter la situation, en nuisant au réinvestissement de pratiques anciennes bien maîtrisées, et en l'amenant à juger son apprentissage comme étant insuffisant ou inadéquat.

Cependant, on peut dire que Lison détient jusque là un certain contrôle et un pouvoir d'action dans sa pratique, cette situation et ce contexte étant dans une bonne mesure « malléables » pour elle. Ce contexte constitue le « *framework* » préexistant (Lave, 1988a) qui est en partie sous le contrôle et en partie hors du contrôle de Lison, nous le verrons. Mais, d'autre part, la situation et le contexte sont expérimentés de façon personnelle par elle et ils sont reconstruits dans *l'activité* de rechercher et développer une formation adaptée face à la demande qui lui est faite. Cette activité est réalisée en relation dialectique avec la situation, et les deux sont inter-constituées, dans la pratique de Lison.

Ensuite l'*Arène* est pour Lison, dans ces conditions, le « contexte élargi » de

de l'entrevue de Lison et sur celle de l'activité réflexive en groupe.

l'entreprise où elle travaille, et c'est un niveau sur lequel elle a déjà moins de contrôle. En effet, comme membre de la direction, Lison participe à certains comités de gestion et elle peut dans une certaine mesure en influencer les décisions. Mais la culture et les pratiques de l'entreprise lui sont préexistantes et sont en majeure partie peu malléables pour elle. L'entreprise influence cependant constamment sa pratique en situation et en contexte et elle structure les activités qui s'y déroulent : elle le fait avec tout ce qu'elle apporte comme façons de faire particulières développées au cours des années, d'attentes envers les membres de la gestion et les employés, de conceptions véhiculées en regard de la formation et des pratiques de travail en général (comme par exemple sur la formation, qui se devait d'être « de qualité, novatrice et efficace », et réalisée au moindre coût possible), d'objectifs opérationnels généraux (et des attentes élevées relatives au rendement qui en découlent) et de structure organisationnelle (les rôles et responsabilités de Lison et de ses collègues et supérieurs, les relations de pouvoir, les statuts liés au poste ou à l'expérience, etc.). Et encore, elle le fait avec les contraintes budgétaires inhérentes à la performance de l'usine, la culture particulière de participation et de responsabilisation des employés (par exemple en regard du développement « responsabilisé » des connaissances et habiletés des gestionnaires, dont Lison avait la tâche), les valeurs privilégiées à la fois d'humanisme et de performance, etc. Nous nous arrêtons ici sur une liste qui pourrait être longue.

Et, finalement, *l'Ordre constitutif* est le niveau le moins malléable pour Lison, et il vient encore surdéterminer l'Arène de l'entreprise. Ce dernier est d'abord situé dans le niveau corporatif/institutionnel, dont les opérations sont mondiales et dont l'usine fait partie comme l'une des composantes ; il se retrouve aussi dans le *segment du marché mondial* où s'insère la corporation, avec ses enjeux particuliers, ses lois et règles qui le régissent et sa culture particulière. Et, à un niveau encore plus global, la structure et le système sémiotique de la *société québécoise*, inclus dans la société nord-américaine, et dans un marché mondial.

De façon plus spécifique à Lison, reprenons maintenant sa *situation* particulière. Au niveau des facteurs personnels, nous avons présumé que ce qui affectait le réinvestissement de ses expériences anciennes (comme aussi son évaluation de la situation à traiter, de l'efficacité de sa pratique et des apprentissages [toujours insuffisants] qu'elle a réalisés) était sa *perception de ce qui est attendu d'elle*, couplée à ses attentes élevées envers elle-même, à son dilemme déjà souligné entre « rationalité et émotivité », entraînant une difficulté à gérer sa grande émotivité en général. Pour préciser plus particulièrement l'action de l'Arène, un exemple pour Lison pourrait se retrouver au niveau de l'effet de la culture d'entreprise, avec l'obligation déjà soulignée de *bien performer en tout temps*. C'est le cas dans cette entreprise particulière (et dans beaucoup d'autres, assurément) et les attentes de la direction envers la performance de son personnel de gestion sont très élevées (toujours selon les participantes). Dans ce contexte, Lison avait une forte pression pour trouver rapidement une solution originale dans sa situation (sans pouvoir compter sur un soutien de coaching dans son nouveau poste, comme nous le voyons ci-dessous), et elle cherchait un résultat rapide, ce qui a pu faire qu'elle n'a pas pris le temps de bien examiner les possibilités, de réfléchir à ses anciennes pratiques éprouvées, de consulter adéquatement, etc. Mais on voit aussi dans ceci l'impact de l'Ordre constitutif, car ces attentes de performance élevées peuvent relever d'une culture nord-américaine, voire mondiale, de rentabilisation des opérations, qu'on semble retrouver dans beaucoup d'entreprises aujourd'hui (Livingstone, 1999).

Dans le *contexte* un peu plus large où elle œuvrait, celui de l'apprentissage dans son nouveau poste au Service de formation, l'impact de l'Arène a aussi pris la forme pour notre participante de devoir se priver de coaching de formation de la part d'une personne plus expérimentée, ce qui a certainement affecté ses apprentissages en pratique. Ceci était dû en partie à des contraintes budgétaires, mais aussi à une culture d'entreprise qui valorise (comme déjà souligné) l'autonomie et la « pro-action » chez ses gestionnaires, dans le développement de leurs qualifications au travail (nous

revenons sur ce point plus loin).

Ce long exemple nous montre que la culture et les façons de faire de l'entreprise (l'Arène), ont eu pour effet dans ce cas de limiter les ressources disponibles en situation, de baliser ou d'imposer des contraintes dans la réalisation d'un apprentissage informel par Lison, voire de le rendre plus difficile. Ceci démontre que le cadre d'analyse proposé par Lave (1988a) est utile, sur notre terrain d'étude, pour mettre en évidence des relations dialectiques d'inter-construction se déroulant entre les différents « niveaux des contextes », niveaux où la personne détient un potentiel plus ou moins grand de reconstruction de ses stratégies en situation, selon l'impact particulier de ces niveaux et leur degré de « malléabilité » pour elle.

Nous allons encore discuter de deux autres aspects sur lesquels l'Arène de l'entreprise est apparue avoir un impact notable sur la pratique des acteurs.

d) De la place des émotions au travail et de la tension entre pratique personnelle et culture d'entreprise

L'interprétation sur la *ressource émotions* sera présentée à la section 6.2.2.4, mais nous discutons déjà ici de l'impact de l'Arène sur leur expression au travail, pour montrer *comment se joue la dialectique, à travers les différents « niveaux contextuels »*.²²⁴ Nous avons souvent souligné durant l'analyse l'importance prise par les émotions dans la pratique des participantes. Celles-ci se vivaient ou s'exprimaient cependant à l'intérieur des contraintes du « contexte élargi » de l'entreprise (l'Arène) : alors que les émotions apparaissaient intimement rattachées aux décisions et aux stratégies des personnes, et qu'elles sont toujours apparues comme contributives de l'apprentissage dans nos données, on a pu voir que la culture d'entreprise *balisait leur*

²²⁴ Encore une fois, l'analyse qui suit de l'impact de l'Arène sur les émotions comme ressource mobilisée, s'appuie sur notre analyse des données contextuelles recueillies et sur ce qui a été exprimé dans les transcriptions des trois entrevues et de l'activité réflexive en groupe.

expression et balisait aussi la place que les participantes pouvaient leur faire, « explicitement », dans le discours qu'elles tenaient à propos de la place des émotions au travail.

On a ainsi pu observer *une contradiction* entre un « discours officiel » sur la place des émotions dans ce milieu, et la place qui leur était vraiment faite dans la pratique et les réflexions des acteurs. Nous croyons que cette contradiction créait une tension entre la pratique réelle de la personne entière (agissant avec ses connaissances et stratégies, mais aussi avec ses valeurs et émotions), qui est l'aspect implicite ou non-dit sur la place des émotions, versus la culture d'entreprise, et la place explicite qui doit être accordée à l'expression des sentiments au travail. Les contraintes imposées par l'Arène à ce niveau s'expriment chez les participantes dans ce *discours officiel* : il faut être rationnel et orienté vers l'action et les résultats, et l'émotivité ou la sentimentalité nuisent à un rendement optimal en milieu de travail. L'expression d'émotions dans ce contexte de production manufacturière est assez limitée et elles ne sont pas bien perçues chez un gestionnaire. Dans la culture de ce milieu, nous l'avons noté, on s'attend à ce que les gestionnaires soient efficaces et « orientés vers les résultats ».

Nos participantes apparaissaient se conformer généralement à la culture d'entreprise, en valorisant d'abord dans leur discours la performance et la rationalité au travail (et non la « sentimentalité ») et la tension s'exprimait dans leur pratique, différemment selon les cas. D'abord, chez Julie et Sarah, leur « émotivité » semblait dans une certaine mesure leur nuire professionnellement, en ce sens déjà souligné que leur expression des émotions était mal perçue par leurs supérieurs, et qu'elles pouvaient être cause de désapprobation. Pour Sarah et Julie, les femmes expriment davantage leurs émotions au travail, mais celles-ci ont peu leur place dans un milieu « technique » comme le leur.

Pour Julie, sa motivation à agir semblait souvent alimentée par ses émotions, qui

s'exprimaient dans son idéal, ses valeurs personnelles de collaboration, de communication, etc. À l'appui, ce que nous avons retracé comme un « mot-clé » pour Julie, revenu à répétition dans son verbatim : « *laisser tomber les barrières et les préjugés; franchise, respect et écoute* ». Ces valeurs de Julie font justement partie des « principes-clé » de l'entreprise soulignés plus tôt et elle se sentait ainsi justifiée de les intégrer dans sa pratique. On note ici cependant cette tension entre ces valeurs dans l'action, et l'impact de l'Arène, car ses tentatives de les intégrer dans sa pratique n'ont pas toujours récolté le soutien de la direction, comme en témoignait le succès mitigé de son initiative d'aider les coordonnateurs de production.

Si les émotions semblent motiver Sarah et Julie dans leurs choix et contribuer à la réalisation d'apprentissages, leur expression ouverte n'est donc pas toujours bien perçue dans l'entreprise, et les deux ne peuvent pas s'en servir *ouvertement* pour résoudre des situations difficiles. Pourtant, dans les faits, Julie et Sarah le faisaient couramment... ce qui créait certainement une tension dans le vécu de leur pratique.

Pour Lison, nous l'avons vu, son émotivité était source de difficultés dans sa pratique, et cela rendait plus difficile pour elle de se conformer aux attentes de « rationalité » de l'entreprise (qu'elle valorisait par ailleurs beaucoup). Nous avons pu voir au chapitre 5 une tension assez manifeste dans l'évaluation qu'elle faisait de la place des émotions, en tant que ressources mobilisées durant les entrevues d'embauche : elle disait ne pas pouvoir se fier aux émotions/à son feeling, et en même temps ne pas pouvoir les ignorer.

Avec ce qui précède, nous avons vu l'effet contraignant de l'Arène sur la pratique et les apprentissages des acteurs dans notre étude, en regard de l'expression des émotions/du feeling/des valeurs, et de leur utilisation comme ressources d'apprentissage dans ce milieu de travail.

e) Le rôle de l'Arène en regard de « l'auto-apprentissage » des participantes

Un autre aspect qui est apparu manifeste avec l'analyse est celui de l'impact de la *culture d'entreprise* sur l'apprentissage « *en solo* » de nos acteurs. Ce dernier aspect sera aussi discuté à la section 6.2.3.2, mais nous l'examinons ici en regard du rôle de l'Arène. D'une part, comme nous l'avons indiqué au chapitre 4, l'entreprise utilise un « système autogéré de formation en ligne », où les gestionnaires doivent être proactifs et responsabilisés face au développement de leurs qualifications. Cette façon de faire semble effectivement favoriser l'apprentissage « auto-initié » en milieu de travail. C'est dans ce contexte, par exemple, que Lison a dû apprendre par elle-même dans son nouveau poste, sans coaching ou formation en milieu de travail.

D'autre part, nous avons souligné que les attentes sont élevées dans la culture de cette entreprise envers le gestionnaire, pour qu'il soit autonome dans l'exécution de ses tâches au travail, tout comme dans le développement de ses qualifications professionnelles. Nous avons pu constater à l'examen des diverses données contextuelles que, dans cette entreprise manufacturière (mais aussi dans d'autres secteurs d'affaires, nous le pensons), et au moins en partie à cause des préoccupations de rentabilité et de performance qui y ont été retracées, il y a cette croyance bien ancrée que le gestionnaire, *une fois sélectionné par la direction* et nommé dans son poste, doit démontrer qu'il est à l'aise et « compétent » dans tous les aspects de son travail. Cette croyance fait en sorte que le gestionnaire doit se débrouiller pour montrer *qu'il « sait ce qu'il fait »*, et pour *apprendre par lui-même*, en utilisant toutes les ressources qu'il peut glaner dans son environnement. Nous pensons qu'une telle situation favorise aussi l'apprentissage réalisé de façon autonome dans ce milieu.

Par ailleurs, nous avons vu que le gestionnaire ne doit pas se « faire prendre en défaut », dans le sens d'être surpris à ne pas « savoir quoi dire ou quoi faire ». Il est bien préférable pour lui de s'organiser pour *toujours avoir les réponses* aux questions qu'on pourrait lui poser. C'est bien ce que nous dit la métaphore de Sarah que nous

présentons maintenant, qu'elle a choisi en entrevue pour décrire ce qu'elle retenait de sa situation : « *ici, il faut avoir une « plate » de six pouces sur les fesses* ». À cet égard, l'impact de l'Arène sur l'apprentissage de Sarah se trouve suggéré dans cette courte phrase expliquant sa métaphore : « Il faut être blindé, se protéger, s'équiper d'une très bonne armure pour ne pas se faire prendre en défaut. (...) Les attentes sont assez élevées envers nous. ».

Elle a fait en sorte *que sa performance soit dans les normes attendues*, et on voit que les attentes de performance de l'entreprise ont dans ce cas-ci provoqué (et médiatisé), *directement* semble-t-il, la réalisation « auto-initiée » d'un apprentissage informel.

f) Sur le degré de « transparence » des outils et leur rôle médiatisant

Finalement, nous pouvons proposer que le nombre et le type d'outils, ainsi que leur degré d'accessibilité dans ce contexte de travail, sont affectés par le « contexte élargi » de l'Arène (Lave, 1988a), avec la forme qu'y prennent les artefacts particuliers. L'accessibilité de ces outils nous apparaît liée dans les données à ce que Lave et Wenger (1991) nomment leur niveau de « transparence ». La discussion qui suit sur la situation de Julie (à propos du développement d'un manuel-guide pour la préparation des rapports de performance qualité), va nous permettre de puiser dans les conceptions théoriques qui précèdent pour l'interprétation des données.

Mais revenons d'abord sur les notions, proposées par Lave et Wenger (1991), de *médiatisation de l'apprentissage par l'outil (et par les ressources)*, et de *transparence* d'une pratique, des ressources, ou d'un outil (partagés par une communauté). Avec la première notion, nous suggérons que les outils médiatisent l'apprentissage informel chez nos participantes, en ce que ces dernières *réinterprètent* leur signification et l'usage qu'elles en font, en les *reconstruisant en situation par leur activité en déploiement*. L'idée de médiatisation de l'apprentissage s'applique autant à *toutes les ressources mobilisées en situation*, que l'acteur réinterprète et reconstruit. La seconde notion de *transparence*, qui est liée à la première, s'applique

à l'utilisation que peut faire l'acteur d'une méthode, d'une ressource ou d'un outil particuliers en contexte, *selon l'accès* qui lui est accordé, par la communauté et par son organisation des pratiques. Il était souligné plus tôt que les artefacts portent en eux, par l'utilisation qu'on en fait en contexte, une part importante de la pratique d'une communauté donnée. Les pratiques du groupe sont « encodées » dans l'outil ou artefact, comme le soulignent Lave et Wenger : « ways of perceiving and manipulating objects characteristic of community of practice are encoded in artifacts in ways that can be more or less revealing » (1991: 102).

Selon la conception des auteurs, la notion de transparence renvoie en fait à une *interaction* entre l'usage qui peut être fait des artefacts et la compréhension de leur signification qu'en a l'acteur (et la reconstruction qu'il en fait). Selon leur *degré de transparence pour lui*, donc selon leur degré de disponibilité, d'accessibilité et selon la compréhension que l'acteur peut en acquérir, l'apprentissage (informel) en contexte de pratique (le milieu de travail dans cette étude) peut être plus ou moins facilité. Ainsi, la *transparence* et l'accès *accordés par la communauté* peuvent être variables, ce qui suppose *une plus ou moins grande facilitation de l'apprentissage* des membres, par l'organisation qu'on trouve dans le groupe de pratique et dans le « contexte élargi ». En effet, on conviendra que les éléments qui précèdent relèvent du contexte de travail immédiat, mais aussi des pratiques et de la culture plus larges de l'entreprise. L'influence de ces derniers se révèle en fait dans le *niveau de transparence des outils* ou artefacts pour la personne en situation : Lave et Wenger proposent que les artefacts (et les ressources mobilisées) sur le *terrain d'opportunités situées* peuvent tout autant devenir des « champs de transparence » (*fields of transparency*), que demeurer opaques ou non-accessibles pour la personne, balisant de diverses façons son apprentissage.

Dans le cas de Julie nous avons trouvé que l'idée d'un *faible niveau de transparence des outils et de la pratique* pointait vers un manque de facilitation de son apprentissage informel, par son groupe de pratique et par l'entreprise et son

organisation (sa communauté de pratique élargie). Ceci était manifeste dans le fait que Julie préparait des rapports avec des outils peu « transparents » ou peu compréhensibles pour elle, ainsi qu'une méthode qui était constituée d'automatismes dont elle ne comprenait pas vraiment « le comment et le pourquoi ».²²⁵

Étant donné l'objectif de déléguer la préparation de ces rapports que lui avait donné son patron, sans lui offrir par ailleurs aucun soutien (ou ressources) pour pouvoir le faire (ce qui renforce notre argument précédent sur l'incitation à apprendre de façon « auto-initiée » dans ce milieu), Julie se devait d'abord de *comprendre l'utilisation de l'outil* (de le rendre plus « transparent ») avant de pouvoir le déléguer, ce qui a permis de mettre en évidence pour elle l'important *manque de transparence de l'outil et des pratiques qui lui étaient associées*. Les apprentissages qu'elle a réalisés par la suite, avec beaucoup d'efforts, par elle-même et avec l'aide d'un stagiaire, ont été largement affectés dans ce cas par l'Arène de l'entreprise, selon la grille de lecture proposée par les auteurs cités. Elle manquait des ressources nécessaires (qui médiatisaient son apprentissage) pour apprendre à déléguer ces rapports et elle a dû les développer par elle-même pour y arriver.

Ce qui précède montre que le concept de *médiatisation de l'apprentissage par les outils (et par les autres ressources mobilisées et les « niveaux de contextes »)*, et le concept de *transparence des pratiques et outils de la communauté* (Lave et Wenger, 1991), nous permettent de mieux comprendre la réalisation par nos participantes d'apprentissages informels, dans ce milieu de travail particulier. Cela montre encore que leurs apprentissages sont *situés et réalisés dans une constante interaction dialectique entre la personne-en-activité et son contexte d'action* : « understanding

²²⁵ Ce qui s'expliquait par le fait que la collègue qui lui avait appris à faire les rapports (une « ancienne » de la communauté, ou praticienne expérimentée) ne lui avait pas vraiment expliqué ce qui était sous-jacent à la réalisation de ceux-ci, lui donnant seulement les procédures à appliquer, et limitant ainsi « l'accessibilité » de l'outil/de la méthode pour Julie.

and experience are in constant interaction – indeed, [they] are mutually constitutive », ce qui est typique d'une relation dialectique (p. 52). Et cette transparence des outils apparaît liée au niveau de « malléabilité » pour les participantes des différents « niveaux de contextes », faisant partie du *monde expérientiel du quotidien en action*, et retrouvés dans la conception de Lave (1988a). La transparence est aussi liée, par extension, à la *malléabilité des artefacts et des ressources* mobilisés en situation.

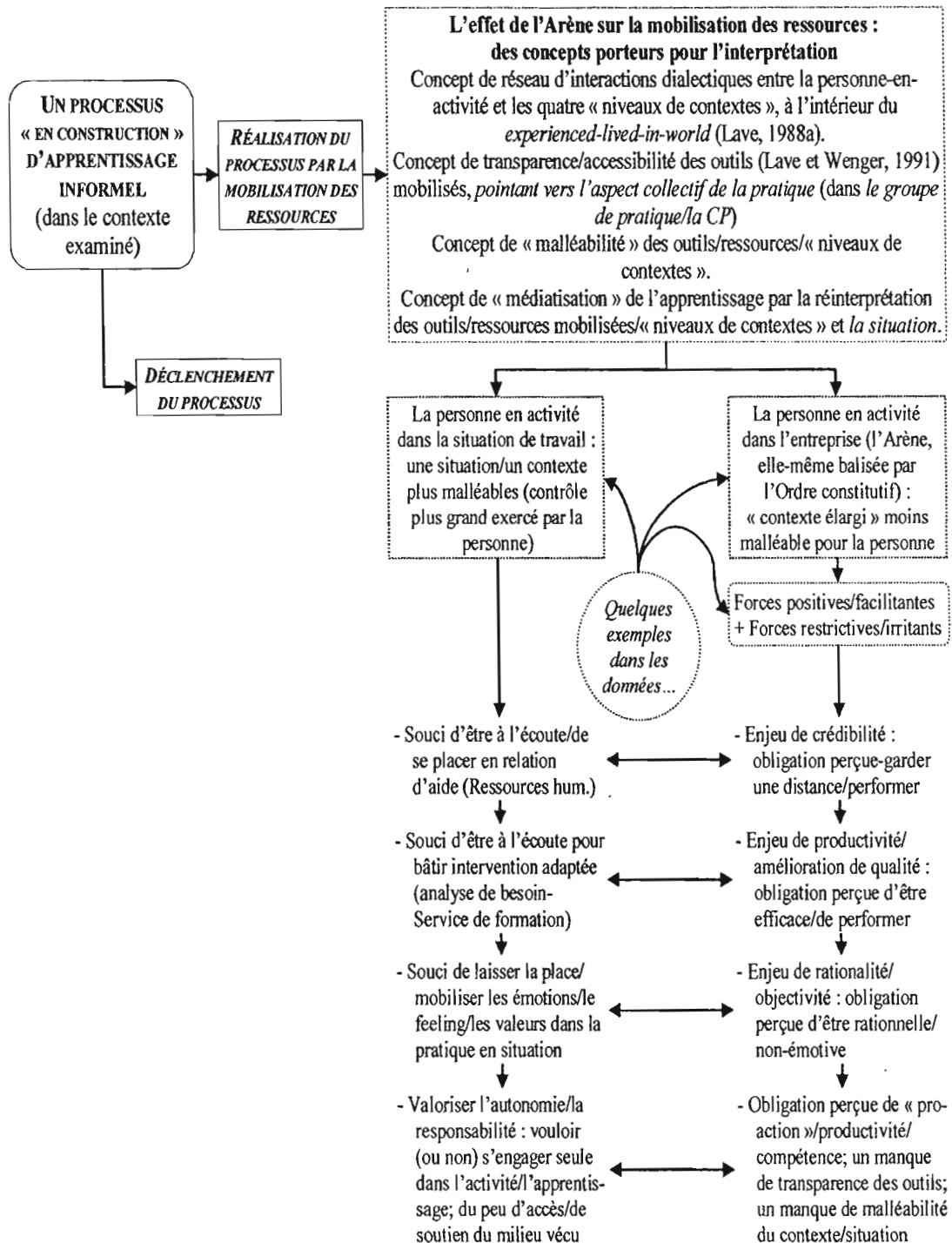
En résumé sur cette section 6.2.2.2 sur l'impact de l'Arène, nous pouvons dire que le « contexte élargi » de l'entreprise, comme les « différents niveaux de contextes », ont un impact très notable sur les caractéristiques des situations vécues par les participantes, et sur les ressources (incluant les outils) qui y sont accessibles, « transparents » et « malléables », affectant la réalisation de l'apprentissage informel dans le contexte de travail examiné.

Notre *théorisation en construction* se poursuit à la figure de la page suivante, avec une seconde schématisation montrant ce qui ressort à cette étape de l'interprétation : elle s'inspire du schéma et des concepts disponibles de Lave (1988a) et des concepts de Lave et Wenger (1991), mais en les abordant à partir du sens trouvé dans les données et de l'interprétation que nous en faisons.

Notons que, dans cette figure, on voit que le *concept de transparence/accessibilité des outils et pratiques* pointe vers *l'aspect collectif de l'apprentissage informel*, parce qu'il est lié aux relations se déroulant dans le groupe d'appartenance ou communauté de pratique.

Nous allons justement dans la section suivante discuter de cet aspect collectif, en abordant l'examen de la ressource *le groupe/les autres* dans l'apprentissage informel.

Figure 21 : Théorisation en construction II. La mobilisation des ressources dans l'apprentissage informel, au niveau de l'impact de l'Arène et des autres « niveaux de contextes »



6.2.2.3 Le groupe et les autres comme ressource mobilisée : l'aspect collectif de la réalisation de l'apprentissage informel

L'analyse réalisée au chapitre 5 sur la ressource *le groupe/les autres* avait montré que son importance s'était manifestée comme *l'une des ressources mobilisées* par les participantes pour réaliser des apprentissages informels, en contexte de travail. Dans cette partie, nous allons faire un retour sur les éléments théoriques présentés au chapitre 2, à propos de *l'aspect collectif de l'apprentissage informel*, pour y puiser des concepts disponibles pouvant alimenter l'interprétation de ce qui a émergé des données. Par la suite, nous examinerons plus particulièrement les *façons contrastées d'apprendre* dans leur contexte qui se sont exprimées chez nos participantes. Nous concluons cette section avec un examen de leurs *métaphores ayant présenté une dimension collective*, et qui vont nous permettre de « réincarner » notre interprétation, avec le sens suggéré et le vécu de nos acteurs.

a) Retour sur les fondements théoriques de la dimension collective de l'apprentissage informel

Sur cette dimension collective et partagée (ou sociale) de l'apprentissage informel, nous avons examiné au cadre théorique, à la lumière de l'épistémologie constructiviste (Piaget, 1970), les fondements théoriques apportés par Lave et Wenger (1991). Le constructivisme proposait que la société est un construit du sujet, qui intériorise ses expériences, et reconstruit son monde en se construisant lui-même. Nous avons proposé qu'une *dialectique d'inter-construction entre la personne et son expérience* puisse alimenter l'apprentissage informel. Selon ce que nous inspirait la perspective apportée par Lave et Wenger, l'apprentissage est aussi *médiatisé par les relations entre les coparticipants* à la communauté de pratique, donc médiatisé de façon générale par les relations sociales : c'est-à-dire que l'apprentissage se produisant chez l'acteur est médiatisé (à l'intérieur d'une relation dialectique) par le processus plus large de sa participation aux pratiques d'une communauté dont il fait

partie. Cependant, avec la lunette du constructivisme et celle de la cognition située (Lave, 1988a), nous retenons l'idée d'adaptation/reconstruction des stratégies, selon laquelle celles-ci sont adaptatives et souples, et qu'elles peuvent être reconfigurées dans le contexte de l'action. Nous réaffirmons ainsi le *rôle premier de la personne* dans la construction de ses apprentissages et le *rôle constitutif de son activité*.

Nous avons ainsi nuancé l'idée de *la pratique partagée* de Lave et Wenger (1991), avec celle d'un apprentissage informel qui se réalise *parfois* en interrelation avec les autres, par l'acquisition d'une pratique partagée par une communauté donnée, mais *toujours* par l'intériorisation par la personne des construits sociaux (Glaserfeld, 2004a). L'examen des données montre que l'apprentissage est lié au contexte social dont l'acteur fait nécessairement partie, et dont il ne peut pas faire abstraction, mais aussi que ce monde social apparaît intériorisé et reconstruit par lui (comme le sont les ressources mobilisées), prenant ainsi un sens et une fonction qui lui sont personnels et adaptés par lui. Cette idée de l'importance prépondérante pour l'apprentissage de *l'intériorisation* et de *la reconstruction* par l'acteur de *ces contributions sociales* nous apparaît porteuse pour l'interprétation des données.

- b) Une interprétation du rôle de la ressource du groupe ou des autres dans l'apprentissage informel, sur le terrain examiné

En regard de nos questions de recherche, et à la lumière des concepts théoriques qui viennent d'être rappelés, que nous apprend l'analyse des données sur le rôle du groupe/des autres dans l'apprentissage informel, et sur sa nature possiblement collective de ce dernier ? Le sens qui en a émergé montre que ces apprentissages informels, réalisés parfois individuellement et parfois de façon collective ou partagée, participe d'une *dialectique d'échange entre les membres du groupe de travail dans la construction des pratiques*. Ceci a semblé être rendu nécessaire *dans le contexte de travail spécifique* qui a été examiné, alors que les participantes devaient s'entraider et partager leurs trucs, pour agir efficacement dans le quotidien.

L'aspect collectif s'est exprimé, d'une part, lorsqu'un apprentissage *donnait lieu à une pratique qui devenait partagée par les autres*, ce qui sera discuté plus loin à la section 6.2.6.3, sur la pratique partagée comme manifestation de l'apprentissage informel. Et, d'autre part, il s'exprimait lorsque la ressource du groupe ou des autres était mobilisée pour réaliser l'apprentissage, montrant comment nos participantes s'appuyaient sur les autres pour apprendre en contexte de travail : sur un confrère, un patron, un employé, ou un groupe auquel l'acteur était associé dans son milieu.

L'idée que nous avons proposée au chapitre 2, à savoir que l'apprentissage informel s'exprime dans une *pratique apprenante située et parfois partagée*, se trouve soutenue, cette fois *dans sa dimension partagée*. Et, selon notre lecture des données, la *réalisation* d'apprentissages informels de façon collective se fait d'abord, vraisemblablement, en fonction *des exigences particulières de la situation ou du contexte* (par exemple, en fonction des exigences liées à la nature des tâches et au type de poste occupé). Les apprentissages prennent aussi une dimension collective en fonction du *mode d'entrée dans l'apprentissage qui est privilégié par la personne*, ce que nous allons discuter dans ce qui suit.

c) Sur des modes d'entrée différenciés dans l'apprentissage informel : apprendre seul versus apprendre avec les autres

Des *modes d'apprentissage contrastés* ont été retracés dans les données, alors que Sarah montrait une préférence pour l'apprentissage en groupe, que Julie valorisait le travail d'équipe et la collaboration dans sa pratique, tandis que le discours et les situations de Lison suggéraient davantage une préférence pour l'apprentissage « en solo ». Le cas de Sarah est plus significatif pour examiner ces modes différenciés d'apprentissage, et nous allons la prendre plus particulièrement en exemple. En effet, ayant été évaluée sur un outil psychométrique comme étant « *extravertie* », cette participante exprimait avoir une « préférence » pour « l'extraversion » (alors que celle de Lison allait, selon notre lecture, pour « l'introversion »). C'est Sarah qui, en

entrevue, a suggéré le rôle possible de la « personnalité » (terme employé par elle) dans la façon d'apprendre, et que l'on n'apprend pas de la même façon, selon que l'on soit extravertie ou introvertie.²²⁶ Cette dernière disait avoir besoin des autres pour apprendre et apprendre beaucoup mieux en groupe que seule, et cela autant à l'école qu'en milieu de travail. Dans sa pratique au travail, elle se disait ainsi davantage « tournée vers les autres » que « tournée vers l'intérieur d'elle-même » (ce qui apparaissait être davantage le cas pour Lison). Elle croyait ainsi avoir une faible *capacité d'introspection*, et disait s'appuyer beaucoup sur la rétroaction des autres pour s'informer sur sa pratique, pour apprendre et pour trouver des occasions de « grandir », selon son expression.

Ce qui précède nous suggère le questionnement suivant : apprendre et expliciter son apprentissage peut-il être lié à la *capacité d'introspection* de l'individu, donc à ses « *caractéristiques personnelles* » ? Et, dans ce cas, s'agit-il ici de la mobilisation privilégiée par la personne d'un type de ressources plutôt que d'un autre ? Nous avons nommé ce qui se rapporte aux « *caractéristiques personnelles* » de l'acteur, et qui semble influencer son mode d'apprentissage, des *modes d'entrée différenciés dans l'apprentissage*. Ces modes indiquent entre autre dans les données une préférence pour *apprendre en groupe* ou pour *apprendre seul*.

Nous n'allons pas dans cette étude explorer le vaste domaine des théories de la personnalité. Il nous semble cependant nécessaire de faire une très courte incursion en psychologie, suffisamment pour situer et appuyer notre discussion sur ces modes d'entrée différenciés. L'*extraversion*, identifiée par un outil psychométrique comme « préférence » chez Sarah, a comme opposé sur une échelle de préférences

²²⁶ La « personnalité » est le terme de sens commun employé par Sarah. Nous parlerons plutôt dans cette discussion des « *caractéristiques personnelles* » de l'acteur. Mais ces caractéristiques pointent en fait vers un « *type psychologique* », montrant une *préférence pour l'extraversion ou l'introversion* qui est notamment indiqué par l'*Indicateur des types psychologiques MBTI* (Casas, 1990). Nous apportons quelques précisions dans ce qui suit.

*l'introversion.*²²⁷ On peut décrire ces préférences en disant qu'elles « résultent de la diversité avec laquelle les personnes dirigent leur attention, les différentes façons qu'elles ont d'obtenir de l'information, la façon qu'elles ont de prendre des décisions et aussi le style de vie qu'elles adoptent. » (Briggs Myers, 1980 : 4). Le couple Extraversion/Introversion indique particulièrement *l'orientation privilégiée par la personne pour diriger son attention et appréhender le monde* : l'extraversion pour une orientation de l'acteur vers le « monde extérieur »; et l'introversion pour une orientation vers le « monde intérieur ». Cette perspective montre justement qu'une orientation privilégiée vers son monde intérieur indique chez la personne une plus grande facilité ou un penchant naturel à *faire de l'introspection*, ce qui veut dire à *analyser par soi-même ses pensées, émotions, stratégies, etc.*

« Les extravertis aiment l'apprentissage en groupe, mais les introvertis ne sont pas attirés par l'expérience découlant de la situation et sont perçus par leurs camarades comme peu coopérants. » (Casas, 1990 : 63). Selon Casas, la préférence pour l'extraversion ou l'introversion a un impact sur la façon d'apprendre de l'individu, et l'extraversion indique que celui-ci choisit de façon privilégiée *d'apprendre en groupe et de coopérer avec les autres*. Dans le cadre de notre recherche, de telles préférences pointent vers des *modes d'entrée différenciés dans l'apprentissage*, et pourraient expliquer le choix explicite de Sarah pour *apprendre avec les autres*, et celui suggéré par Lison pour *apprendre seule*, dans les situations qu'elles nous ont rapportées. Concrètement, ces préférences nous apparaissent liés dans les données aux

²²⁷ Les deux sont des « préférences » validées sur l'*Indicateur des types psychologiques Myers-Briggs (MBTI)*. Le MBTI est un *instrument psychométrique standardisé* qui permet de définir le « type psychologique » d'une personne, en mesurant ses huit préférences individuelles (l'auteur de cette thèse est certifiée pour l'utilisation professionnelle du MBTI). Il a été développé par K. Briggs et I. Briggs Myers, et est fondé sur la théorie des types psychologiques de Carl Gustav Jung (1921, 1976; cité dans Casas, 1990 : iv). Ces préférences sont, en couples opposés sur quatre axes : Extraversion/Introversion, Sensation/Intuition, Pensée/Sentiment, et Jugement/Perception. *Lison nous a confirmé que l'outil utilisé dans l'entreprise pour identifier les préférences des participantes s'appuie sur les préférences de l'indicateur MBTI et sur la théorie des types psychologiques de Jung.*

« caractéristiques personnelles » de l'acteur et cela s'exprimait entre autre dans le choix des ressources d'apprentissage privilégiées par Sarah : elle sollicitait beaucoup *le groupe et les autres* pour évaluer sa propre pratique et la reconstruire au besoin, ou pour en développer de nouvelles, ou encore pour résoudre des situations problématiques en milieu de travail. De son côté, Lison apparaissait mobiliser ce genre de ressources de façon moins importante. Ceci nous informe déjà sur ce qui peut orienter chez la participante le choix des ressources mobilisées pour l'apprentissage, dans le milieu de travail examiné.

Mais ce qui précède nous permet de mettre davantage en perspective les conceptions théoriques de Lave et Wenger (1991) auxquelles nous avons puisé, et ce qu'elles avançaient sur la nature *toujours* sociale et partagée de l'apprentissage. Sur notre terrain d'étude, l'apprentissage informel se déroulait dans un contexte social donné et apparaissait toujours déterminé dans une certaine mesure par lui. Mais nous avons constaté qu'il était davantage réalisé collectivement chez une extravertie, qui sollicitait alors de façon privilégiée les ressources du groupe ou des autres pour apprendre (c'était le cas de Sarah). Et il était souvent très individuel et réalisé « en solo », par exemple chez une introvertie, qui sollicitait davantage alors comme ressources la réflexion personnelle et intérieure, et l'introspection (le cas de Lison, mais aussi celui de Julie).

Cependant, il n'apparaît aucunement dans les données que l'extraversion d'une personne puisse faire qu'elle ne sollicite jamais des ressources « internes » telles que l'introspection ou la réflexion sur l'action, et vice versa. Il s'agit bien de *préférences*, c'est-à-dire de *zones de confort* et de *directions privilégiées de l'attention* chez une personne, ce qui ne l'empêche jamais d'utiliser d'autres préférences dans sa pratique quotidienne, si cela lui est utile et aidant (Casas, 1990). C'est ce que nous retenons de la discussion qui précède, sur les modes d'entrée différenciés dans l'apprentissage, avec les préférences annoncées chez nos participantes pour l'extraversion ou l'introversion.

- d) Des métaphores qui nous parlent de l'aspect collectif de l'apprentissage informel, du point de vue du discours « incarné » des participantes

Durant les entrevues conduites pour cette étude, les participantes étaient invitées à choisir une métaphore pour représenter ou illustrer ce qu'elles pensaient avoir retiré ou appris de particulier dans chacune de leur situation racontée. Ces métaphores se sont avérées très « porteuses de sens », et elles nous permettaient de « réincarner » l'interprétation du discours des participantes, en *le recadrant à l'intérieur du sens qu'elles attribuaient à leurs apprentissages* réalisés dans leurs situations. Nous voulons examiner trois métaphores (de Julie et Lison) qui illustrent et alimentent particulièrement l'objet de la présente section, soit le rôle du groupe ou des autres dans la pratique et les apprentissages des acteurs.

D'abord, avec la première métaphore de Julie, qui a exprimé maintes fois qu'elle valorisait le travail d'équipe, la collaboration et la communication en milieu de travail. Pour sa première situation, mais aussi en regard de ses apprentissages en général au travail, elle a choisi la métaphore « Passe-moi la puck, j'vas en compter des buts »²²⁸. Cette métaphore traduit bien les valeurs dont Julie nous parle tout au long de l'entrevue, et les émotions qui lui sont rattachées. Elle nous apparaît signifier ceci : au hockey, qui est un jeu d'équipe, c'est seulement lorsque mon coéquipier me passe la rondelle que je peux compter un but, c'est-à-dire vivre une réussite moi-même, et ainsi contribuer au succès de l'équipe. Cette métaphore suggère aussi l'idée que, si personne ne me donne jamais d'opportunité, je ne pourrai jamais réussir, et mon équipe non plus ne le pourra pas. Par extension, elle suggère que, dans l'équipe, je ne peux rien faire seul et que la collaboration de chacun pour la réussite est essentielle, ce qui correspond bien aux valeurs promues par Julie.

²²⁸ Cette phrase provient d'une chanson du regretté André Fortin, du groupe musical *Les Colocs*, bien connu des amateurs de « musique du monde ». « Dédé » Fortin fut trouvé mort tragiquement dans son logis de Montréal, il y a quelques années.

Julie a aussi indiqué qu'elle vivait un dilemme dans la situation relative à cette métaphore, où elle devait *déléguer ses rapports de qualité*, alors qu'elle percevait cette demande de son patron comme de « se débarrasser sur le dos des autres » de cette tâche importante et complexe. Cela montrait qu'elle se sentait *responsable* de ces rapports, mais aussi que ses valeurs personnelles étaient en contradiction avec la demande de son patron. Nous avons vu qu'elle a pu résoudre son dilemme (et ainsi apprendre), en « transformant son travail d'équipe en du « délégage » », ce qui peut nous suggérer deux choses. D'abord, qu'elle est arrivée à *rendre l'outil et la pratique plus transparents* (Lave et Wenger, 1991), pour les autres et à l'avenir, ce qui est vraiment au fondement du *partage d'une pratique* dans une communauté, partage qui va permettre un *accès* réel aux outils et un apprentissage des pratiques du groupe chargé de la Qualité dans cette entreprise. Ensuite, ce qui précède indique comment a pu être résolue ou dépassée par Julie *la tension* entre les conditions imposées par l'Arène, et son action quotidienne de personne-en-situation (où elle détient plus de contrôle et qui est plus malléable pour elle). En résolvant son dilemme entre ses valeurs de travail d'équipe et les objectifs de délégation imposés par son patron, elle montre bien à notre sens l'idée de la personne en relation dialectique avec ses différents « niveaux de contextes », qui est contrainte par eux, mais qui les reconstruit sans-cesse, de façon variable selon les niveaux, par son « activité en déploiement » (Lave, 1988a). C'est bien au niveau de sa situation *plus malléable* pour elle qu'elle a pu résoudre son dilemme.

Voici maintenant la métaphore choisie par Julie pour sa deuxième situation, où elle a résolu un conflit avec son collègue du quart de travail du soir et aussi contribué à apporter une solution à un problème sérieux de qualité du produit : « Julie : je cherche une image... « *tu peux soulever des montagnes en gang* »... ou l'image de « *l'équipe dans le canot et tout le monde qui rame ensemble* ». ». Elle précisait qu'on peut réussir des choses incroyables en groupe, lorsque tous travaillent ensemble et que chacun « met le focus à la même place ». Ceci montrait qu'elle percevait que le

travail d'équipe est nécessaire en milieu de travail, et qu'il permet de mieux réussir (et de mieux apprendre) que lorsque l'on agit de façon individuelle.

La métaphore de Lison qui suit va dans le même sens, à propos de sa situation où elle a eu une communication difficile avec son équipe d'employés-formateurs, alors qu'elle leur faisait une demande pressante : « Lison : Une « *table ronde, avec des gens qui travaillent en équipe autour* ». Mais *une table qui est ronde [pour la collégialité]*. ». Ainsi, pour les deux participantes, nous pensons que ces métaphores montrent l'importance, pour elles et dans leur contexte de travail particulier, de communiquer, de s'entraider et de travailler ensemble pour réussir. Elles permettent aussi de recadrer l'apprentissage informel réalisé de façon collective, à l'intérieur d'une nécessaire collégialité dans ce milieu de travail, et à l'intérieur de valeurs de collaboration qui viennent guider leur action et qui sont aussi promues dans l'Arène où se joue cette action.

En conclusion sur cette section 6.2.2.3, nous avons montré dans ce qui précède la forme que peut prendre la mobilisation de la ressource du groupe et des autres, dans la réalisation d'apprentissages informels, dans le contexte de notre site de recherche. La communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991) apparaît y jouer parfois un rôle dans l'apprentissage, lorsque le groupe devient contributif du développement de la pratique, mais que parfois aussi nos acteurs ont réalisé leur apprentissage sans la contribution identifiable du groupe et de façon autonome. La ressource du groupe, dans le premier cas, fait bien partie de ce terrain d'opportunités situées, ou d'un *curriculum d'apprentissage*, qui fournit l'accès donné (plus ou moins important, nous l'avons vu plus tôt) à des pratiques partagées par un groupe d'appartenance de l'acteur. Notons que l'apprentissage *réalisé de façon autonome* sera encore examiné à la section 6.2.3, sur l'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel.

6.2.2.4 L'émotion, l'intuition et l'engagement/la motivation : des ressources « personnelles » mobilisées en contexte pour l'apprentissage

Les ressources *l'émotion, l'intuition et l'engagement/la motivation* sont traitées conjointement dans cette section, parce qu'elles paraissent toutes relever de ce qui est « personnel » (et davantage « interne ») à l'acteur, et parce qu'elles sont très proches les unes des autres dans leur rôle retracé pour l'apprentissage informel. Avec ces trois ressources s'exprime, selon notre lecture, une *personne entière en activité*, agissant en relation dialectique avec le contexte et la situation (le *experienced-lived-in world*, de Lave [1988a]), en utilisant ses connaissances et stratégies cognitives, mais aussi ses émotions, son « intuition », et son engagement personnel ou sa motivation. Tous ces aspects apparaissent entrer en jeu dans son vécu et son rapport au monde. Selon les données, les trois agissent de concert chez la personne, mais avec certaines nuances que nous allons préciser.

a) Trois ressources personnelles, qui sont étroitement liées chez la personne prise dans sa globalité

Il ressortait de l'analyse que les ressources *les émotions, l'intuition et l'engagement/la motivation* sont, pour nos participantes²²⁹, d'importantes ressources « personnelles » mobilisées, qu'elles sont apparues très reliées entre elles dans les données, qu'elles sont des facteurs influents, des ressources contributives et un moteur de l'apprentissage informel en milieu de travail. Pour *les émotions*, nous avons déjà souligné qu'elles étaient très présentes dans le discours et le non-verbal des participantes. Il y avait bien des différences individuelles dans la façon de les utiliser pour alimenter leurs apprentissages, et nous trouvons une influence du contexte par la

²²⁹ Rappelons que ces notions proviennent du codage émergent, et représentent donc le *langage même utilisé par les participantes*. Le sens qui leur est donné dans l'analyse et l'interprétation qui en est faite provient donc des acteurs qui ont participé à l'étude.

place qui est faite à l'expression des émotions dans l'entreprise (le « contexte élargi » de l'Arène). Mais il reste que les émotions y jouaient souvent un rôle important pour chaque participante : un rôle de facilitation de l'apprentissage, en motivant le développement de stratégies nouvelles et en alimentant l'action; ou encore elles agissaient comme un frein, lorsqu'elles prenaient une forme « négative » pouvant nuire à l'action ou au réinvestissement des pratiques dans une situation nouvelle. Mais il a été noté que des émotions « négatives » peuvent aussi servir de moteur de l'apprentissage, avec l'effort déployé pour les dépasser (ou dépasser leur effet aversif et déplaisant), dans la recherche d'une résolution satisfaisante de la situation.

Nous avons noté qu'une *tension* entre un *abord émotif* et un *abord rationnel* des situations s'est exprimée chez les participantes, dans le dilemme lié à leur expression et leur usage dans l'arène-entreprise. La tension s'exprimait aussi chez Lison, dans un dilemme entre un désir d'aborder rationnellement les situations (soutenu par une valorisation d'une approche rationnelle et efficace des choses, chez elle et dans l'entreprise), versus ses fortes émotions, qui étaient très présentes et qui étaient difficiles à gérer dans ses situations de travail. Mais, malgré ces tensions, les émotions sont apparues comme un outil pouvant être mis à profit pour apprendre.

Pour la ressource *intuition*, et en lien avec la ressource émotions, on peut dire qu'elle a pu servir à informer et à guider nos participantes dans leur évaluation des situations et dans le développement de leurs stratégies, pour réaliser des apprentissages informels. L'intuition pourrait sembler davantage relever a priori du *cognitif ou rationnel*, par opposition à l'*émotif*, suggérant peut-être une *opposition émotion-rationalité* que nous ne souhaitons pas retenir²³⁰. Il apparaît qu'il faut plutôt considérer l'intuition comme un *senti* ou un *pressenti global* d'une situation, qui se

²³⁰ Nous préférons parler de « personne globale en activité », alors que l'émotivité nous apparaît toujours participer aux raisonnements rationnels et que, étant tous des *sujets pensants*, nous sommes *toujours subjectifs* dans notre façon d'expérimenter le monde.

situe davantage au niveau de la forme ou de la « *gestalt* » de l'expérience, et qui réside *en dehors d'un abord rationnel* des choses. Cette ressource qui s'est clairement manifestée dans nos données est difficile à cerner et à définir, et nous sommes certainement avec elle dans le domaine de l'intangible, voire de « ce qui ne peut pas être nommé » (Polanyi, 1966), et donc dans le registre du savoir tacite.

Mais l'intuition apparaissait bien alimenter l'apprentissage des participantes : c'est une ressource à laquelle elles ont puisé, souvent de façon implicite, mais toujours pour la mettre à profit dans leur traitement des situations. Elle semble entrer en jeu lorsque l'acteur a l'impression d'apprendre en puisant dans quelque-chose qui n'est pas vraiment conscient ou réfléchi, « comme il l'a senti » ou sur le coup des impressions ressenties, alors qu'un abord intuitif de la situation prend le pas sur un abord plus rationnel ou réflexif. Nous ne pensons pas pouvoir dire davantage dans le cadre de cette étude, sur le rôle de cette ressource assez singulière dans l'apprentissage informel, mais il serait certainement intéressant de l'investiguer davantage dans la recherche future, particulièrement en regard de son lien au savoir tacite.

Pour la ressource *engagement/motivation*, et encore en lien avec les deux ressources précédentes, il apparaît que l'importance de l'engagement de la personne, et l'importance de sa motivation (le « vouloir » apprendre ou résoudre la situation), ont été des facteurs facilitants de l'apprentissage informel chez nos participantes et cela a souvent été dit explicitement par elles (ce qui ne fut pas une surprise pour nous). Par ailleurs, le niveau d'engagement et de motivation d'une personne apparaît certainement lié à ses émotions, car ce sont encore des notions très proches, et que la dernière semble bien alimenter les premières. Il reste que l'*engagement* dans une démarche, dans une expérience, ou dans une pratique apparaissait nécessaire selon nos acteurs pour pouvoir « apprendre quelque-chose », et pour pouvoir ensuite le réinvestir dans la pratique. Inversement, il apparaît aussi que le fait d'être *non-motivé à changer* montre que l'absence de motivation peut contribuer à freiner le

déclenchement de l'apprentissage. Ce frein traduit aussi l'idée du *confort des routines* : les routines d'action, construites par l'acteur au fil de l'expérience, sont une part importante de sa pratique, et les quitter leur demande dans une certaine mesure d'accepter d'entrer dans l'inconnu...

b) Des métaphores illustrant l'importance des émotions et de l'engagement, et montrant leurs liens avec les valeurs : l'exemple de Julie

L'engagement, les valeurs personnelles et les émotions de Julie sont apparus entrer en jeu dans la résolution de ses situations, à travers ses deux métaphores présentées plus haut²³¹. Nous aurions pu tout autant utiliser ces métaphores pour montrer que son engagement était alimenté par ses valeurs personnelles promues au travail et qu'elles étaient aussi chargées d'émotions pour elle, ce qui a certainement balisé son apprentissage dans ses deux situations. Ceci a aussi pu montrer que les émotions et l'engagement personnel, conjointement, lui servaient de ressources importantes dans sa pratique. C'est bien en s'appuyant sur ces valeurs (chargées émotionnellement) qu'elle a réussi à résoudre ce conflit avec son collègue et l'équipe du quart de travail du soir, ses émotions et son engagement jouant apparemment un rôle important dans cette résolution.

La troisième métaphore de Julie en témoigne aussi, encore à propos de cette dernière situation (pour laquelle elle avait trouvé trois métaphores pour illustrer ses apprentissages) : « *Les trois petits singes qui se bouchent les yeux, les oreilles, la bouche.* ». *Les trois petits singes* illustrent bien l'importance de la communication et de l'écoute, qui sont parmi les choses que Julie a apprises (ou confirmées) de façon informelle, dans sa situation au travail. Avant la résolution de sa situation, elle estimait qu'elle-même et son collègue ressemblaient fort à ces trois petits singes, qui

²³¹ Rappelons qu'il s'agissait de « passe-moi la puck, j'vas en compter des buts », et de « tu peux soulever des montagnes en gang – ou – l'équipe dans le canot et tout le monde qui rame ensemble ».

étaient à la fois muets, sourds et aveugles. Pour préciser sa pensée, Julie ajoutait : « Tu sais, on aurait pu rester à pas s'écouter, à pas se regarder, et à plus se parler. (...) Avec C [*le coordonnateur de soir*], j'ai pris le temps de l'écouter pour comprendre (sa réalité, son point de vue). ».

Pour conclure sur l'interprétation de cette section 6.2.2.4, en regard du rôle conjoint des émotions, de l'intuition et de l'engagement/motivation dans l'apprentissage informel, et en regard du rôle des ressources examinées jusqu'à maintenant, les concepts de la cognition située viennent encore inspirer notre compréhension. Nous pouvons dire que les données mettent en évidence une *personne globale en action* dans l'apprentissage, dans son *monde expérientiel du quotidien en action* (Lave, 1988a), un « *framework* » où elle est en relation dialectique, à travers la *complexe improvisation quotidienne* de son *activité en déploiement*, où elle mobilise *globalement* des ressources « situationnelles » et « personnelles » sur le *terrain d'opportunités situées* (Lave et Wenger, 1991), terrain qu'elle reconstruit chaque fois dans l'action. Ce qui a précédé montre aussi que la ressource est à la fois subjective (prenant un sens personnel et reconstruit) et construite socialement, qu'elle prend ainsi une forme spécifique à la situation en cours et une signification symbolique pour l'acteur, qui est incorporée par lui dans son activité. L'acteur recrée également, en cours d'action, *ses attentes* à propos de la situation et de l'action, et ces attentes sont réinvesties, pour servir aussi de ressources structurantes. Nous rejoignons ainsi ce que Lave proposait : « feeling, value, knowledge, expectations, and structuring resources are distributed throughout » (1988a : 98), dans un *experienced-lived-in-world* constituant le terrain d'action, expérimenté de façon dialectique par la personne.

Nous reviendrons à la section 6.2.5 avec notre « théorisation en construction », par un schéma plus élaboré qui présentera les différentes ressources mobilisées dans l'apprentissage informel, sur le terrain examiné. Dans la prochaine section, nous explorons l'apprentissage informel réalisé en pratique ou par l'expérience, et ses liens avec l'apprentissage réalisé en contexte formel. Pour ce faire, nous avons regroupé

l'examen de plusieurs ressources qui pointent toutes vers cet aspect situé/ « expérientiel » de notre objet d'étude. Dans la même foulée, nous examinerons le « caractère transportable » de la pratique déjà examiné au cadre théorique.

6.2.3 L'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel : un examen des trois ressources stratégiques liées à la pratique/à l'expérience

L'*aspect situé/« expérientiel »*²³², ou *construit en pratique et en situation*, de l'apprentissage informel, se trouve au cœur de nos questions de recherche, qui visaient à mieux comprendre comment se réalise, *en pratique et en situation*, le processus d'apprentissage informel. Il est apparu que les trois premières stratégies identifiées comme ressources dans l'analyse sont étroitement reliées entre elles et aussi avec la ressource *connaissances anciennes réinvesties*. Pour faire l'interprétation de leur action conjointe dans l'apprentissage informel, elles seront considérées ensemble dans cette section. Nous tenterons alors de montrer comment les bases théoriques avancées au chapitre 2 de la thèse peuvent venir éclairer leur compréhension dans le contexte examiné.

En ce sens, la stratégie *faire des liens entre l'expérience ancienne et nouvelle* sera discutée en 6.2.3.1, conjointement avec le *réinvestissement d'anciennes connaissances* (acquises en contexte structuré ou formel d'apprentissage) qui en fait partie. En 6.2.3.2, les stratégies *mettre en pratique/construire dans l'expérience* et *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action* seront à leur tour examinées ensemble, en lien avec ce qui aura précédé. Finalement en 6.2.3.3, et en guise de

²³² Rappelons que nos travaux ne s'inspirent pas des auteurs de l'importante tradition de *l'apprentissage expérientiel* (décrite sommairement au cadre théorique). La terminologie que nous employons vise plutôt à souligner notre inspiration de la tradition de *l'apprentissage situé et en pratique* (avec Lave, Polanyi et Vermersch), en évitant les expressions *apprentissage ou savoir expérientiel* (sauf avec Vermersch [2003], qui utilise aussi le terme *savoir expérientiel*). Pour l'analyse et l'interprétation sont retenues les expressions *savoir d'expérience*, *savoir-faire/acquis d'expérience*, *apprendre par l'expérience*, et maintenant *aspect situé/« expérientiel »* de l'apprentissage informel.

conclusion à cette partie, nous discuterons du caractère « transportable » de la pratique qui a été retrouvé chez nos participantes. Ceci nous amènera à examiner les liens entre l'apprentissage formel et informel, et la relation entre la « théorie » et la pratique, dans la perspective du savoir tacite. Les connaissances acquises en contexte formel seront alors considérées pour examiner ce lien formel et informel.

6.2.3.1 Faire des liens entre l'expérience ancienne et nouvelle et mobiliser d'anciennes connaissances

a) Sur l'usage de la stratégie faire des liens ancien-nouveau (situation/pratique)

Nous avons trouvé avec l'analyse que les participantes, pour réaliser des apprentissages informels dans le contexte examiné, « faisaient des liens » entre une situation ancienne et nouvelle, et qu'elles réinvestissaient dans cette dernière des pratiques anciennes, remaniées ou davantage développées, lorsque celles-ci étaient pertinentes. Elles s'appuyaient ainsi sur *l'expérience ancienne* pour aborder une *expérience nouvelle*. Pour « faire des liens », les participantes comparaient des situations anciennes et nouvelles, elles les analysaient, et identifiaient ce qui s'y ressemblait ou pas, afin de trouver des repères dans la nouvelle situation pour la traiter. Elles réalisaient de cette façon, en premier lieu, un travail d'analyse et de comparaison, ou de mise en parallèle, des situations (et expériences) et, ensuite (ou dans le même temps), un travail de réinvestissement de leur expérience passée, tout en reconstruisant au besoin leurs pratiques anciennes, ou en en développant de nouvelles, si cela était requis. Pour traiter une situation nouvelle et faire des liens, elles mettaient vraisemblablement à profit l'ensemble des ressources présentes dans une situation, incluant les ressources de la personne même (stratégies, émotions, pratiques...) et les caractères particuliers de la situation.

Lorsque l'acteur *fait des liens ancien/nouveau*, il puise dans *tout le spectre de son expérience globale*, qui comprend les différents liens qu'il fait entre les situations, les stratégies, les connaissances, les émotions, les pratiques, etc., pour traiter une

situation nouvelle. Faire des liens incorpore donc le réinvestissement des connaissances/habiletés anciennes pour réaliser un apprentissage informel et il s'agit davantage d'un processus/d'une stratégie utilisée par la personne.

La mise en évidence de cette stratégie pour apprendre est éclairée par une conception constructiviste de l'apprentissage, car elle semble bien relever d'une reconstruction des stratégies en situation. Mais elle renvoie aussi à la théorie du savoir tacite (Polanyi, 1966) et à la dialectique qui la sous-tend : ce qui est ancien et qui est mobilisé dans une situation nouvelle relève souvent du savoir-faire ou de l'expérience implicites, qui doivent être explicités pour pouvoir être reconstruits et réinvestis dans la nouvelle situation. Rappelons que nous avons exploré au chapitre 2 de la thèse les liens possibles entre « théorie et pratique » (ou entre connaissance théorique et expérience pratique), en nous inspirant de la dialectique du savoir tacite. Ce qui ressort des données semble bien rejoindre cette idée déjà pressentie qu'apprendre pourrait se faire par l'intégration/l'intériorisation de nos savoirs en situation, par l'expérimentation et la pratique, créant possiblement une relation dialectique entre expérience et connaissance théorique. Il apparaît ainsi que la mise en évidence de l'usage d'une telle stratégie, pour réaliser un apprentissage informel, vient documenter un *processus d'apprentissage en situation/en contexte*, dans lequel une *dialectique ancien/nouveau* joue un rôle clé : cela nous informe sur la manière de faire des liens entre situation ancienne et nouvelle, et sur la manière dont sont mobilisées les ressources par la personne en activité.

b) Sur le réinvestissement de connaissances anciennes dans une situation nouvelle et déjà sur la relation formel/informel

On a pu voir encore avec l'analyse que, dans la perspective d'un apprentissage réalisé de façon informelle et en pratique au travail, des connaissances acquises à l'école ou en formation au travail (soit en contexte structuré d'apprentissage) étaient réinvesties par nos participantes pour être utilisées en situation de pratique et pour réaliser des

apprentissages. D'autre part, l'analyse a montré que les connaissances anciennes, lorsqu'elles sont réinvesties, sont rarement « réutilisées telles quelles » en situation, et qu'elles doivent vraisemblablement être transformées et reconstruites dans la pratique, afin de prendre un sens pour l'acteur et devenir utiles ou viables dans un contexte donné. Ceci apparaît encore puiser à l'idée constructiviste avancée plus haut d'une reconstruction des stratégies en situation. On a vu ainsi qu'une certaine « intégration » des connaissances acquises en contexte structuré ou formel semblait bien se réaliser en situation chez nos participantes et que cette intégration se faisait *par l'expérimentation et la pratique au travail*, et donc par un *apprentissage en situation*.

Les données et ce qui précède éclairent déjà la relation formel-informel (qui sera encore discutée en 6.2.3.3), et pointent vers les *conditions nécessaires* pour permettre que *ce qui est appris à l'école soit réinvesti et utilisé en pratique* au travail : les acteurs semblent devoir réaliser une *reconstruction en situation de ces connaissances acquises antérieurement*, et une *réappropriation par la mise en pratique*, ce qui signifie aussi que ces connaissances sont contextualisées et mises au service de la situation. Et, en contextualisant les connaissances anciennes, les acteurs les *transforment ou les restructurent* le plus souvent, en situation, pour les rendre utilisables. Lorsque les savoirs deviennent contextualisés, ils peuvent alors devenir signifiants pour eux et pour leur pratique. L'identification du frein *lorsque la « connaissance théorique » est non-expérimentée/mise en pratique/intégrée/située*, montrait l'absence d'expérimentation ou de mise en pratique comme un frein à l'apprentissage, ce qui met encore en évidence qu'une « connaissance ancrée dans la pratique » est plus porteuse de sens pour l'acteur qu'une « connaissance hors contexte ou décontextualisée ». Ainsi, on peut dire que la connaissance doit s'ancrer dans l'expérience et l'action de l'acteur, pour prendre un sens pour lui et être « intégrée » dans son quotidien.

En résumé, on voit ressortir dans ce qui vient d'être proposé l'idée d'un apprentissage

informel qui est contextualisé (Lave, 1988a) et reconstruit (Piaget, 1970) en situation. Cette reconstruction s'appuie sur une *mise en lien de l'expérience ancienne et nouvelle* et sur une restructuration de ressources disponibles dans son expérience actuelle. Ce qui nous amène à penser, avec Lave (1991), et comme la participante Sarah nous le donnait à entendre, que lorsque la formation formelle/structurée décontextualise les apprentissages, elle les éloigne d'un « sens véritable » pour les acteurs.

Si l'intégration des savoirs anciens se fait par l'expérimentation et la pratique, cela nous renvoie logiquement à l'examen à la section suivante d'un *apprentissage informel qui est réalisé par la mise en pratique et en situation*.

6.2.3.2 Le rôle conjoint des stratégies mettre en pratique/construire dans l'expérience, et apprendre par soi-même/réfléchir sur son action, dans le contexte examiné

La discussion précédente a montré que l'apprentissage informel se fait de façon privilégiée par l'intégration dans la pratique et en situation, et nous allons discuter maintenant des deux stratégies qui apparaissent reliées et qui traitent plus précisément de cet aspect particulier, soit *apprendre par la mise en pratique (ou par l'expérience)*, et *apprendre par soi-même*. Nous verrons également que la stratégie *réfléchir sur son action* entre très souvent en jeu lorsqu'on *apprend par soi-même et par l'expérience*, mais qu'elle est particulière en ce qu'elle ouvre sur le processus d'explicitation, qui a été identifié dans cette étude comme jouant un rôle important dans la réalisation d'apprentissages informels. Cela nous permettra plus loin de faire le pont avec la dernière stratégie qui sera discutée, *explicitation un savoir tacite*.

a) Apprendre dans l'expérience et en situation/en contexte

Avec la mise en évidence de la ressource-stratégie *mettre en pratique/construire dans l'expérience*, c'est la question de *l'apprentissage informel réalisé dans l'expérience et de façon contextualisée/située* qui a été abordée sur notre terrain de recherche

particulier. Notre examen va permettre de venir éclairer globalement le sens que donnent les praticiennes à l'expression « *apprendre par l'expérience* », mais aussi « *apprendre par soi-même* ».

Parmi les éléments intéressants qui sont ressortis de l'analyse, un aspect très riche pour notre étude est celui *d'apprendre différemment, mieux, et plus rapidement avec l'expérience (qui augmente)*. Il nous a donné à penser qu'on apprend « mieux » (ou de façon plus appropriée) par l'expérience, mais aussi que la façon d'apprendre en pratique se transforme avec l'expérience (semble-t-il par rapport à la manière ou aux moyens utilisés pour apprendre). Et, faisant le pont avec les deux stratégies discutées dans la section précédente, ce qui précède indique aussi que l'on devient plus compétent à faire des liens ou à développer de nouvelles stratégies dans des situations nouvelles, à mesure que l'on a expérimenté de plus en plus de situations différentes (et donc à mesure que l'expérience augmente) : ce ne serait pas tant le répertoire de ressources (ou de stratégies) qui s'agrandirait dans ce cas, mais il pourrait s'agir d'une meilleure capacité (ou facilité) à repérer rapidement et adéquatement les liens à faire, à repérer les ressources pertinentes à mobiliser, etc. Une meilleure compétence à apprendre en pratique s'installerait de plus en plus, avec l'expérience qui augmenterait. Ceci va aussi dans le sens du développement, chez nos participantes, de possibles « *méta-stratégies d'apprentissage* » avec l'expérience qui augmente, pour mieux « *apprendre à apprendre par l'expérience* ». ²³³

Nous allons revenir pour un instant sur l'une des métaphores choisies par Lison, qui nous éclaire sur les aspects de *l'apprentissage situé, par l'expérience et en faisant des*

²³³ La réflexion sur l'action est souvent apparue comme un important moteur de l'apprentissage informel, qui est soutenu, nous le verrons, par le processus de l'explicitation. Nous y reviendrons en 6.2.4, mais nous discutons d'abord à la section suivante ce qui ressort des données comme le rôle de la réflexion et des « *méta-stratégies d'apprentissage* », dans l'adaptabilité de l'apprenant.

liens.

- b) Une métaphore qui explicite « apprendre par l'expérience », en regard de « faire des liens ancien/nouveau » et « d'apprendre en situation »

Examinons encore brièvement la métaphore de Lison, qui a été abordée à quelques reprises au chapitre 5. Rappelons qu'elle s'exprimait d'abord durant l'entrevue par « se sentir comme une feuille blanche qui est en train de s'écrire ». Cette métaphore a évolué durant les activités de la recherche, pour s'exprimer par « une feuille pas complètement blanche », où elle montrait qu'elle « arrivait dans ses nouvelles tâches avec tout son bagage acquis précédemment ». L'image de la « feuille blanche » montre qu'au départ la participante ne croyait pas pouvoir *faire des liens entre son expérience ancienne et actuelle*, et qu'elle pensait devoir *repartir à zéro* pour maîtriser de nouvelles tâches. L'évolution de sa métaphore montre que la participante explicite (ou découvre) qu'elle disposait d'un bagage d'expériences dans lequel elle pouvait puiser, et sur lequel elle pouvait construire, dans ses situations de travail. Cette métaphore offre une image qui nous apparaît forte, et qui illustre (et renforce) les stratégies que nous venons d'examiner : dans le traitement qu'il fait de la situation, l'acteur apprend bien *dans sa pratique*, il *fait des liens* entre ses expériences anciennes et nouvelles pour le faire et il semble devenir *plus compétent* pour le faire au fur et à mesure qu'il progresse.

- c) Apprendre par soi-même... et souvent par la réflexion sur son action, en lien avec apprendre par l'expérience

Apprendre par l'expérience (et en situation) est apparu comme étant étroitement relié à la stratégie *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*. En effet, *lorsque les acteurs apprennent dans l'expérience*, ils le font souvent *de leur propre initiative et par un « auto-apprentissage »*. On trouve d'abord, dans la première portion *apprendre par soi-même* de cette stratégie, l'idée d'une pratique qui est développée par la personne *spontanément et de sa propre initiative*, manifestant chez elle un

apprentissage informel « auto-initié » et « autogéré » : il est donc aussi souvent *conduit individuellement* (autogéré), sans un soutien externe explicite (sans ressources de formation ou coaching du personnel plus expérimenté). L'apprentissage informel « auto-initié » était le plus souvent la norme dans les données examinées, et la formation en milieu de travail n'apparaissait pas comme une ressource souvent contributive.

Cette stratégie – *apprendre par soi-même et réfléchir sur son action* – dans sa *deuxième portion*, suggère que lorsque *l'apprentissage* est « auto-initié », il l'est parfois *de façon non-réfléchie* (intuitivement, ou de façon implicite), mais il l'est parfois aussi au moyen de la *réflexion sur l'action* (et de façon plus explicite). Par ailleurs, *réfléchir sur son action* participe de cet apprentissage « auto-initié », mais aussi, et beaucoup, du processus de l'explicitation. Cet aspect de la réflexion sur l'action sera donc repris à la section 6.2.4 sur la stratégie *explicitation un savoir tacite*.

Nous allons conclure dans ce qui suit sur l'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel.

6.2.3.3 En conclusion sur l'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel :
le caractère « transportable » de la pratique et la relation entre
l'apprentissage informel et formel

Pour conclure cette partie sur *l'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel*, et pour tenter de mieux caractériser le processus à l'étude dans le contexte de notre entreprise, nous allons résumer dans cette dernière partie de la section 6.2.3 les éléments clé qui ont été apportés au fil de la section, sous l'éclairage de ce qui avait été discuté au cadre théorique de la thèse. Dans la perspective du caractère « expérientiel » et situé de l'apprentissage informel, nous ferons un examen du caractère « transportable » de la pratique, éclairé par la conception de Lave et Wenger (1991), qui montrera l'importance de *l'adaptabilité de l'apprenant d'un contexte à l'autre*. Par la suite, nous ferons un examen de la relation entre apprentissage formel

et informel et du rôle important du contexte dans cette étude.

- a) À propos du caractère « transportable » de la pratique dans l'apprentissage informel, sur le terrain examiné

Ce qui a été proposé dans l'interprétation des sections précédentes nous inspire pour examiner un abord renouvelé de la notion du *caractère transportable* de la pratique vers d'autres contextes (Lave et Wenger, 1991), déjà discutée au cadre théorique et au chapitre 5. Nous avons alors rapproché cette notion du *concept d'adaptation* dans une perspective constructiviste (Bednarz et Garnier, 1989; Bednarz et Larochelle, 1994; Bednarz et autres, 1998; Glasersfeld, 2004a, b; Jonnaert, 2004; Piaget, 1970), et nous nous étions questionnée sur ce qui peut faciliter l'adaptation réussie de l'apprenant dans son passage d'un contexte de travail à l'autre, facilitant ainsi la réalisation de son apprentissage informel. En lien avec ce qui vient d'être discuté, nous voyons un parallèle à faire entre cette « transportabilité » des pratiques et ce qui nous apparaît s'exprimer dans les données examinées : une certaine « flexibilité de l'apprenant », qui se développerait avec une capacité à *faire des liens entre l'expérience ancienne et nouvelle*, et avec une capacité à « *apprendre à apprendre par l'expérience* » au travail.

Rappelons d'abord ce que proposent Lave et Wenger à cet effet. Le degré de « transportabilité » des pratiques, d'une communauté de pratique à l'autre, serait relié, d'une part, à la *similitude entre les formes de participation* de ces contextes, donc aux caractéristiques de la pratique elle-même. D'autre part, le niveau de « flexibilité » de l'apprenant (le niveau « d'adaptation réussie » pour nous) dans des contextes participatifs changeants (d'une communauté à l'autre) dépendrait, selon les auteurs, de sa « capacité à se déplacer entre différents modes de coparticipation [par la création d'un] répertoire de schémas de participation » (1991 : 20). L'adaptation réussie de l'apprenant dans des contextes changeants nous apparaît donc dépendre aussi de la personne même, par la richesse et la flexibilité de ses « répertoires de

pratiques ». Les auteurs parlaient particulièrement dans leur cas des modes d'acquisition (qui sont plus ou moins efficaces) *de la pratique partagée des différentes communautés* où peut s'engager la personne au cours d'une vie, et aussi des conditions faisant qu'une pratique partagée puisse être plus ou moins « transportée » d'une communauté à l'autre : il s'agissait pour eux de l'acquisition par le praticien d'une « capacité à jouer des rôles variés, dans des champs variés de participation » (p. 20).

Nous reprenons ce concept de *flexibilité (ou de transportabilité) de la pratique* à divers contextes, pour éclairer la compréhension de nos données sur le développement de la pratique au travail, mais en lui ajoutant celui d'*adaptabilité de l'apprenant*, et en élargissant la perspective *au-delà* du cadre d'une *pratique partagée par la communauté* (et du caractère collectif de la pratique). Il peut être ainsi proposé que l'apprenant « flexible ou efficace », celui qui s'adapte facilement à de nouveaux contextes pour y développer des pratiques adaptées et viables, pourrait être celui qui a appris le *comment* réaliser des pratiques variables, ou qui a acquis des *modes d'action adaptables* dans différents contextes (proche de cette « capacité à jouer des rôles variés » de Lave et Wenger). Mais que peut recouvrir dans notre étude une telle *capacité à s'adapter dans des champs d'action ou contextes différents* ?²³⁴

Pour examiner ce qu'exprimaient les données à la section 5.4.4, rappelons que la *flexibilité d'une pratique* (qui est adaptable et utilisable dans plusieurs situations) apparaissait reliée chez nos acteurs aux *capacités à faire des liens (rapidement, mieux) entre les situations*, et à *apprendre mieux avec « l'expérience d'apprendre »*. Ceci suggérait déjà une idée d'*adaptabilité de l'apprenant* qui facilite son apprentissage en

²³⁴ Nous élargissons ici le *champ de participation* (à la pratique d'une communauté) de Lave et Wenger jusqu'au *champ d'action*, puisque nous avons proposé que la participation d'une personne à la pratique d'une communauté n'était que l'un des aspects de son action ou l'un des angles sous lequel nous pouvons examiner la réalisation de l'apprentissage informel. La pratique qui en résulte est parfois aussi de nature « non-partagée », ou individuelle et personnelle.

pratique, et aussi vers un certain caractère « transportable » de la pratique résultant de son apprentissage, comme le suggèrent Lave et Wenger (1991). En effet, il est apparu que, plus nos participantes *apprennent à apprendre avec l'expérience*, plus elles peuvent adapter une pratique à des situations diverses (dont elles auront perçu la « transparence »), et plus donc cette pratique prendra à l'examen un *caractère flexible*. Cette idée de *flexibilité de la pratique* ou de la *flexibilité des stratégies des acteurs en situation* nous apparaît apporter un éclairage intéressant.

Poursuivant dans la même veine, l'interprétation des stratégies *faire des liens ancien/nouveau* et *apprendre par l'expérience en situation* a montré que nous pouvions supposer chez nos participantes une nécessaire *intégration/intériorisation des savoirs en situation*, pour qu'ils soient utilisables et signifiants pour elles. Nous avons ainsi suggéré qu'une mise en lien de l'expérience ancienne et nouvelle, et qu'une restructuration des ressources disponibles dans l'expérience actuelle, pouvaient amener l'acteur à *apprendre différemment, mieux, plus rapidement avec l'expérience qui augmente*. Il devient ainsi plus compétent à faire des liens ou à développer de nouvelles stratégies *dans des contextes variés*.

À la lumière de cette interprétation, et du concept de flexibilité de la pratique de Lave et Wenger, nous pouvons proposer que l'apprenant qui développe une *pratique adaptée dans des contextes variés* pourrait être celui qui :

- (1) a développé une *capacité à reconnaître et à anticiper* ce qui peut se dérouler en pratique, en fonction de sa perception de la « transparence » des caractères particuliers d'un contexte spécifique;
- (2) a recours à une stratégie lui permettant de *mieux faire des liens* entre son expérience ancienne et la nouvelle, et...
- (3) peut « improviser », ce qui veut dire *reconstruire ses actions* de façon appropriée dans des contextes changeants.

Ceci suggère (4) le développement chez l'acteur « flexible » d'une *capacité d'apprendre à apprendre* (Vermersch, 2003) *par l'expérience*, lui permettant

d'être plus sensible à ce que Lave et Wenger appellent le *degré de « transparence »* d'un contexte d'apprentissage, ce qui faciliterait son adaptation et rendrait sa pratique davantage flexible ou « transportable ».

La *capacité d'apprendre à apprendre par l'expérience* relèverait autant de l'importance de l'expérience accumulée par l'acteur, que de son développement et de sa reconstruction de stratégies flexibles, d'un contexte à l'autre : la perspective qui précède suggère une capacité de l'apprenant « flexible/efficace » à « saisir » ce qui fait la spécificité d'un contexte particulier d'apprentissage inconnu auparavant, d'en voir les points communs et les différences avec ce qu'il connaît déjà, et ainsi de pouvoir se familiariser rapidement avec le nouveau contexte et d'y développer les pratiques appropriées.

Il est question dans ce cas des *aptitudes adaptatives* particulières qu'il aura développées avec l'expérience et en contexte, ce qui se traduirait par une *flexibilité ou adaptabilité des modes d'action* de la personne. Ceci donnerait lieu à une capacité à s'adapter à des situations multiples et à transposer dans l'expérience des stratégies apprises à de nouvelles situations (la capacité croissante de nos participantes à *faire des liens* et à *apprendre plus vite et mieux avec l'expérience qui augmente*). Et ceci sera aussi à rapprocher, nous le verrons, des *possibles « méta-stratégies d'apprentissage »* chez nos participantes, qui s'appuieraient sur la réflexion sur l'action et sur l'explicitation.

Nous venons de traiter de l'apprentissage informel réalisé en situation, dans l'expérience et la pratique au travail. Cela nous amène à examiner, à la section suivante, le rapport entre l'apprentissage formel et informel.

d) Pour progresser sur la relation entre apprentissage formel et informel : l'expression « moi, je n'ai rien appris à l'école » et son écho dans les données de l'étude

Si, comme semblent l'indiquer les données, un apprentissage informel se réalise de façon privilégiée en situation, dans la pratique et par l'expérience, que peut-on dire du

rapport entre l'apprentissage réalisé en contexte structuré (à l'école ou en formation en entreprise), et l'apprentissage réalisé de façon « auto-initiée » en contexte de travail ? Nous allons tenter de progresser sur la compréhension de l'impact du contexte sur l'apprentissage informel, en ce cas les contextes scolaire/structuré ou informel/non-structuré, à la lumière de nos données et des éléments théoriques auxquels nous avons puisé pour l'interprétation.

Pour alimenter notre compréhension, nous revenons maintenant sur l'expression qui avait été utilisée par les participants lors des « entrevues pilotes » que nous avons conduites²³⁵ : « *Moi, je n'ai rien appris à l'école* ». L'expression recouvre un thème qui, bien qu'il se soit exprimé avec des mots différents, a été récurrent dans les données actuelles de notre recherche, car il a été repris sous différentes formes par la plupart des acteurs rencontrés (qui avaient reçu une éducation de niveau universitaire). Cette idée nous offre une piste pour mieux comprendre la relation entre l'apprentissage structuré ou formel et l'apprentissage informel, particulièrement en regard des connaissances anciennes réinvesties et de l'aspect situé/« expérientiel ».

Dans le cas particulier de Sarah, elle a affirmé explicitement qu'elle n'utilisait « rien ou très peu » de ce bagage acquis en milieu scolaire, en contexte de travail et pour traiter les situations rencontrées. Cette idée et sa récurrence nous ont beaucoup interpellée, et nous nous sommes demandé ce que recouvrait vraiment une telle affirmation.

Au premier abord, le thème semble traduire l'idée qu'on ne se sert pas, dans la pratique au travail, de la « théorie » qui est apprise à l'école, comme Sarah l'a affirmé en entrevue. En référence à la dialectique du savoir tacite de Polanyi (1966), nous

²³⁵ Ces entrevues pilotes ont été réalisées préalablement à cette recherche, en milieu de travail et dans une autre entreprise, afin d'explorer l'approche méthodologique appropriée pour notre objet d'étude. Elles ont servi ensuite à guider l'abord de notre objet dans la présente recherche (Barrette, 2004).

avons proposé au cadre théorique qu'elle pourrait signifier quelque-chose de l'ordre de : « ce que j'ai appris à l'école, je n'en connaissais pas le sens avant que je ne l'aie utilisé et réinvesti concrètement, en pratique, pour en trouver la réalité de l'entité globale », montrant que la connaissance n'est finalement intériorisée, rendue utilisable et mise au service de l'entité distale (l'activité en cours), que par son réinvestissement dans la pratique et par l'expérimentation. Comme nous l'avons déjà relevé, ce réinvestissement dans la pratique permettrait à l'acteur de construire la signification « utilisable » en contexte de travail de la connaissance acquise en contexte structuré. Nous proposons au cadre théorique la possibilité d'un rapport étroit entre la connaissance tacite, la pratique au travail et l'apprentissage informel. À cet égard, l'analyse a montré un sentiment chez l'acteur qu'il lui faut restructurer en situation de travail les connaissances acquises en contexte structuré (que ce soit à l'école ou en formation au travail), connaissances qu'il ne considère « pas d'emblée disponibles », ces dernières n'étant « pas utiles » tant qu'elles n'ont pas été réintégrées dans et par l'expérience...

Conséquemment, en regard de l'examen que nous pouvons faire du lien entre l'apprentissage informel et formel, il apparaît qu'une certaine intégration de la « théorie » par la pratique (ou par l'expérience en milieu de travail/en situation) contribue à l'apprentissage informel dans le contexte examiné, tel qu'il a été proposé plus tôt. Autrement, cela reste au niveau « cognitif », comme Lison le soulignait, ce n'est pas « vécu/incarné ».

Par ailleurs, nous tentons d'aller plus loin sur ce discours tenu par les participantes, selon lequel on *n'apprend vraiment que par l'expérience*. Elles nous ont dit en substance : « il faut que l'expérience soit vécue, qu'elle ne reste pas seulement cognitive », et encore que « apprendre (au sens scolaire ou formel) n'est pas suffisant », qu'il faut « vivre » la connaissance... donc qu'il faut l'expérimenter. D'une part, ce discours nous a donné à penser que si le savoir n'est pas expérimenté en pratique, il reste dans le « background », c'est à dire qu'il reste disponible, mais

pas utilisé/utilisable, parce que pas intégré dans une pratique, et que dans ce cas il reste non-signifiant pour la personne. C'est comme si le « déclic ne se faisait pas » (comme disait Lison) sans l'expérimentation directe en situation réelle, pour passer du « concept abstrait » à l'expérience, de la *connaissance théorique non-vécue/non-incarnée* à la *connaissance en acte incarnée et intégrée dans la pratique*. Ainsi, la connaissance théorique devrait s'enraciner dans l'expérience pour s'intégrer dans le « répertoire de pratiques » de la personne.

En construisant sur les idées énoncées ci-dessus, la citation « Moi, je n'ai rien appris à l'école » prendrait maintenant pour signification implicite : « je ne peux pas voir l'utilité d'un savoir théorique (acquis en contexte formel de formation), tant que je ne l'ai pas réinvesti et reconstruit dans ma pratique : c'est vraiment dans et par l'expérience que j'apprends et que je trouve un sens aux savoirs décontextualisés. ». Ainsi, les données apparaissent suggérer *un nécessaire ancrage de l'apprentissage informel dans la situation et dans la pratique ou l'expérience, les deux apparaissant indissociables*. Et elles suggèrent *le nécessaire ancrage des connaissances théoriques dans la pratique en situation*.

e) Une relation formel-informel qui suggère un apprentissage informel s'appuyant sur la dialectique du savoir tacite

Ce qui a précédé est éclairé encore une fois par ce qu'avancait Polanyi (1966) au sujet d'un *rapport dialectique entre « théorie » et pratique*. L'auteur proposait que la connaissance (ou le « savoir ») théorique a besoin pour s'exercer de s'appuyer sur une compréhension tacite qui est incorporée par l'individu, et que celui-ci s'appuie toujours sur l'*expérience* pour pouvoir appréhender le monde. Ainsi, la connaissance tacite, et l'expérience pratique sur laquelle elle s'appuie, seraient une condition essentielle à l'usage du savoir théorique. Ceci présuppose un rapport essentiel – *une dialectique* – entre l'expérience et le connaissance théorique : nous avons suggéré en ce sens *qu'apprendre véritablement, dans le sens de l'intégration et de*

l'intériorisation de nos savoirs, pourrait se réaliser de façon privilégiée par l'expérimentation et la pratique, et par la relation dialectique qui s'installe entre ces dernières et le savoir théorique. Sous-jacente à ces propositions se trouve la suggestion que la connaissance (des choses, d'une théorie) repose sur l'habileté à utiliser en pratique un savoir théorique, qui devient alors intériorisé et qui est, dès lors, intégré dans le processus de connaissance tacite. Et nous proposons maintenant, sous l'éclairage apporté par les données, *qu'apprendre véritablement pourrait prendre son ancrage dans la pratique incarnée (et « subjective ») de l'acteur en activité/en situation.* Ce serait ainsi la dialectique entre les connaissances théoriques et la mise en pratique en situation, et donc aussi *l'interprétation de l'expérience*, qui nous permet d'« intégrer » nos connaissances, en les intériorisant ou les incorporant.

Pour terminer cette partie, soulignons encore que les propositions que nous faisons nous apparaissent éclairées par certaines contributions théoriques des auteurs examinés au chapitre 2 de cette thèse. D'abord l'idée, inspirée de Polanyi (1966) et de Glasersfeld (2004a, b; et de Vico avec lui), selon laquelle la seule façon de *connaître une chose* est de *faire cette chose*, et de la (re)construire nous-mêmes. Cette idée s'appuyait sur l'idée constructiviste du sujet qui se reconstruit lui-même en reconstruisant son univers (Piaget, 1970). En troisième lieu, avec la perspective de la cognition située (Lave, 1988a, b), l'expérience et l'activité sont placées au cœur de l'apprentissage, ce dernier prenant forme dans le développement de stratégies contextualisées et se trouvant intimement lié à la pratique quotidienne de l'individu, pratique qui est donc toujours structurante de l'apprentissage. L'éclairage de la cognition située nous amène encore à voir l'apprentissage informel, dans le contexte examiné, comme un *processus de construction dialectique en pratique*, qui se réalise par un engagement actif de la personne dans son *monde expérientiel du quotidien en action*.

Dans la section qui suit, nous allons élaborer davantage sur la dialectique du savoir tacite et la réflexion sur l'action, sur l'idée de l'adaptabilité de l'apprenant et sur celle

de ses possibles « méta-stratégies » d'apprentissage. Rappelons encore que la *théorisation en construction* amorcée aux sections précédentes sera enrichie et revisitée à la section 6.2.5, dans un schéma regroupant toutes les ressources mobilisées dans la réalisation de l'apprentissage informel.

6.2.4 La ressource-stratégie expliciter un savoir tacite et réfléchir sur son action, dans la réalisation de l'apprentissage informel

Nous en sommes à l'interprétation de la dernière ressource-stratégie identifiée, *explicitation un savoir tacite*. Étant donné son importance pour la compréhension de notre objet d'étude, nous la traitons séparément, dans cette dernière partie qui porte sur *la réalisation du processus « en construction » d'apprentissage informel*.

Rappelons que, au départ de cette recherche, l'explicitation a d'abord été prise comme l'un des outils de collecte de données dans l'opérationnalisation méthodologique au chapitre 3. En nous servant de ce levier, nous tentions d'explicitier le déroulement de *l'action effective* (Vermersch, 2003) dans les situations racontées, afin de mieux comprendre le processus par lequel l'apprentissage informel a pu être réalisé. Nous avons vu qu'elle s'est imposée comme un outil très porteur pour comprendre le processus à l'étude. Elle s'est manifestée chez nos acteurs en situation de travail et aux divers moments de la collecte, et elle est apparue *instrumentale dans la mise au jour, tant pour les participantes que pour la chercheure, des conduites et de la pensée privée des premières à propos des situations d'apprentissage racontées*.

À partir des indicateurs émergents identifiés durant l'analyse, nous avons conclu au chapitre 5 que des traces d'apprentissage informel ont pu être mises en évidence durant la recherche par un processus d'explicitation, par la réflexion sur l'action qu'il suscitait (et la conceptualisation de l'action qui en résultait). Ces traces semblaient le plus souvent formées de connaissances en acte (des pratiques implicites/non conscientes [Vermersch, 2003]; ou « embodied », incarnées/incorporées [Polanyi,

1966]). Nous avons vu que les connaissances en acte s'exprimaient dans une pratique qui constituait pour nous la trace identifiable de l'apprentissage informel. Ce qui précède a pointé dans l'analyse vers l'existence d'un *processus dialectique du savoir tacite* à l'œuvre, décrit comme un *processus de va-et-vient entre expérience et connaissance* ce qui, nous le verrons encore, suggère un *mouvement dialectique* entre *l'explicite* et *l'implicite*. Par ailleurs, l'analyse de cette stratégie a montré qu'elle a joué un rôle charnière pour l'apprentissage informel, en faisant le lien entre les quatre ressources-stratégies identifiées, qui apparaissent comme interagissant ensemble dans la réalisation du processus d'apprentissage informel (les trois autres constituant l'aspect situé/« expérientiel » de l'apprentissage informel). Ainsi, les quatre ressources-stratégies ont souvent été utilisées conjointement par les participantes dans le traitement et l'explicitation de leurs situations, montrant qu'elles étaient en interrelation lorsqu'elles étaient mobilisées dans la pratique, et que cette interrelation (une inter influence et inter-construction dialectique) se manifestait souvent à travers le processus de l'explicitation chez les participantes.

Dans cette section 6.2.4, nous allons d'abord revenir sur l'effet particulier identifié pour cette ressource-stratégie, dans l'apprentissage informel et sur notre terrain d'étude, et sur le traitement qui en sera fait avec l'interprétation. Nous allons ensuite rappeler les éléments enracinés qui sont ressortis de l'analyse au chapitre 5 et, pour appuyer l'interprétation et éclairer les données, nous ferons un retour au fil du texte sur les fondements théoriques de l'explicitation selon Vermersch (2003, 2004, 2007) introduits aux chapitres 2 et 3, que nous allons relier à ceux du savoir tacite (Polanyi, 1966) et de la cognition située (Lave, 1988a, b).

6.2.4.1 À propos de l'analyse et de l'interprétation de la stratégie *explicitation un savoir tacite* dans le contexte examiné

Nous discutons en premier lieu des deux rôles identifiés pour l'explicitation dans l'analyse, et particulièrement du traitement ciblé des données qui sera réalisé, en

regard de l'effet constaté de l'explicitation à l'intérieur du dispositif de la recherche.

a) Retour sur les deux rôles identifiés pour l'explicitation dans les données : le va-et-vient réflexif sur la pratique

L'analyse a montré que l'explicitation s'est exprimée dans les données de cette étude en tant que *stratégie de prise de conscience qu'utilise la personne*, stratégie qui lui permettait de réaliser deux choses à la fois :

- rendre explicites ses apprentissages informels passés pour les dévoiler : elle sert alors d'outil de mise au jour des pratiques implicites;
- mobiliser le « matériel » ainsi explicité en tant que nouvelle ressource pour l'apprentissage informel : une stratégie que se donne la participante lui servant de ressource d'apprentissage, par un réinvestissement de ce qui a été explicité.

L'explicitation a été examinée à ces deux niveaux dans l'analyse et il a été souligné que la participante *continuait ainsi de construire son expérience pendant – et après – qu'elle l'avait explicitée*. Ceci sera rapproché dans ce qui va suivre du 3^e niveau d'explicitation de Vermersch (2003), celui de la *réflexion métacognitive*. Mais la description qui précède, en effet, suggère que l'explicitation participe d'un *va-et-vient réflexif* sur la pratique, réalisé *entre l'implicite et l'explicite*, va-et-vient qui est apparu être de l'ordre de la dialectique du savoir tacite (Polanyi, 1966).

Ainsi, les *deux rôles de l'explicitation* identifiés durant l'analyse sont :

1. mettre au jour les stratégies utilisées par les acteurs pour réaliser un apprentissage informel *dans le passé et en situation de travail* : par le travail d'explicitation suscité par le dispositif de la recherche, et réalisé durant les activités par les acteurs, ces derniers ont pu verbaliser le vécu de leur action, et réaliser un va-et-vient réflexif sur leur pratique. Ceci aura permis d'identifier des incidences d'apprentissages réalisés *durant leurs situations racontées* (le but recherché dans cette étude).
2. réinvestir en tant que ressource le produit de cette même explicitation, la pratique implicite devenue explicite (ou la connaissance en acte explicitée), par sa mobilisation dans la réalisation de nouveaux apprentissages informels. Ceci a pu se produire en *situation de travail* et en *situation de recherche*.

b) À propos du traitement de l'effet de l'explicitation et des *apprentissages réalisés durant la recherche*

Dans les situations racontées par les participantes, nous avons pu retracer pour l'explicitation les deux rôles ou effets qui précèdent. Dans le *second rôle* décrit ci-dessus, l'explicitation prenait la fonction de rendre disponible une nouvelle ressource à mobiliser pour un nouvel apprentissage (suggérant en cela le rôle formateur de l'explicitation; Vermersch, 2003). Cependant, nous avons indiqué que ce second rôle est apparu se manifester, à la fois *durant les situations de travail racontées* et, de façon inattendue pour nous, *durant le cours des activités de la recherche* (et de façon *guidée et non-guidée* dans les deux cas, nous revenons plus loin sur cet aspect). Durant les activités de la recherche, de nouveaux apprentissages informels sont donc apparus se réaliser *en cours de recherche*, et il devenait possible de retracer, en cours de collecte, à la fois ce qui apparaît comme *la manifestation de ce va-et-vient réflexif sur la pratique*, mais aussi comme *la réalisation d'apprentissages informels par les acteurs*.

Durant l'analyse, après avoir fait les précisions qui s'imposaient, nous avons chaque fois distingué les deux contextes, soit la situation de travail et la situation de recherche, où s'était manifestée l'explicitation et où des effets intéressants étaient retracés dans les données. En effet, ces manifestations retracées durant la recherche devaient recevoir un statut particulier et un traitement ciblé, dans l'analyse et l'interprétation, et ce pour deux raisons principales, soulignées au chapitre 5 : d'abord, il s'agit dans ce cas de l'effet d'un dispositif de recherche sur les acteurs qui y participent (et aussi d'une situation « contrôlée » par le chercheur); ensuite, il s'agit d'un contexte de réalisation d'apprentissage qui est différent de celui visé par notre objectif de recherche, par lequel nous voulions examiner la réalisation d'apprentissages informels dans des situations vécues *en contexte de travail*.

Dans ce chapitre et pour l'interprétation, nous allons encore examiner l'effet du

processus de l'explicitation sur l'apprentissage *durant la recherche*, mais en lui réservant autant que possible un traitement particulier et en l'examinant en tant qu'un *effet du dispositif de la recherche*. Un tel examen est une opportunité d'enrichir l'interprétation, en visant l'atteinte de ces trois objectifs :

1. éclairer davantage le processus à l'étude, mais sous un autre angle d'examen, celui d'un contexte différent : puisque nous cherchons à examiner l'effet du contexte sur la réalisation de l'apprentissage informel, et puisque nous pouvons proposer qu'il peut se réaliser dans tout contexte, il apparaît éclairant pour notre étude de l'examiner aussi, autant que possible *de façon ciblée, dans le contexte de la recherche*;
2. examiner sous un autre angle le caractère « *auto-initié* » de l'apprentissage *informel*, qui a été proposé comme l'un des éléments semblant le distinguer d'un apprentissage formel; la réalisation apparemment « *auto-initiée* » d'apprentissages informels (dans les deux contextes) par les participantes, et le caractère *imprévu* du 2^e rôle de l'explicitation qui s'est exprimé durant la recherche, nous apparaissent présenter un intérêt particulier pour cette exploration;
3. saisir l'occasion d'étudier directement, et sous l'impulsion de l'explicitation, à la fois la manifestation de ce va-et-vient réflexif sur la pratique et la possible réalisation d'apprentissages informels : c'est-à-dire d'étudier l'effet constaté directement, en cours de recherche, de la réflexion sur l'action, et du réinvestissement de ce qui est explicité dans la réalisation d'un nouvel apprentissage, ce qui peut davantage éclairer le processus à l'étude.

Il apparaît qu'il s'agissait bien, et dans ces deux contextes, d'apprentissages réalisés de façon « *auto-initiée* », sans l'intervention d'un formateur externe, et hors du contexte d'une formation structurée; et ceux-ci concernaient chaque fois des pratiques en situation travail. Des activités réflexives comme celles aménagées dans notre étude sont susceptibles, on le sait, de susciter a posteriori des apprentissages chez le sujet, par la réflexion à laquelle elles donnent lieu. Vermersch (2003) a bien souligné un rôle formateur à l'explicitation, qui permet à la personne de réfléchir sur sa pratique et de s'informer sur elle, afin possiblement de l'améliorer dans le futur. Et, bien que nous ayons fait valoir aux participants éventuels à l'étude, lors de leur recrutement, que leur engagement dans la démarche pouvait être une « occasion d'apprentissage

pour eux, en comprenant mieux comment ils apprennent au travail, en explorant comment ils réalisent leurs pratiques, et aussi en se connaissant mieux eux-mêmes »²³⁶, cet « effet formateur » notable et inattendu de l'explicitation *en cours de recherche* (et de façon souvent *non-guidée*) est venu affecter le sens retrouvé dans les données, et l'analyse qu'on pouvait en faire.

Nous pensons que cet effet de l'explicitation a été provoqué par le dispositif de recherche *de deux manières* : d'abord par la posture réflexive favorisée tout au long des activités, combinée à l'effet de la « métaréflexion » sur l'action (suscitée par le 3^e niveau d'explicitation, selon Vermersch [2003]). À cela s'ajoute ensuite le fait que nos participantes aient pu *se placer elles-mêmes* dans cette posture réflexive et d'explicitation, *sans notre guidage immédiat ou explicite* (durant la réflexion pré-entrevue), ce que les données tendent à indiquer. Ce dernier aspect suggère une « auto explicitation » de l'acteur (Vermersch, 2007), sur laquelle nous revenons dans ce qui va suivre.

Précisons finalement une dernière chose qui apparaît importante pour le traitement de cette stratégie. Nous avons noté qu'il est difficile de séparer les deux contextes dont il est question, la situation de travail et la situation de recherche, et conséquemment de bien délimiter l'impact qu'ils ont pu avoir sur les données, ou de traiter cet impact de façon entièrement séparée dans l'interprétation. Cela apparaît difficile justement *parce que l'explicitation semble se réaliser de façon itérative, dans un va-et-vient réflexif et un mouvement entre les niveaux implicite et explicite de l'expérience*. Ainsi, il n'est pas aisé d'établir avec certitude *à quel moment et en quel lieu* commence et finit le processus d'explicitation. À partir des données, on peut inférer qu'il a pu avoir été amorcé en situation de travail, s'être poursuivi en contexte de recherche, à travers les divers moments de l'enquête, se poursuivre encore en situation de travail entre ces

²³⁶ Voir les outils de collecte à l'appendice B de la thèse.

moments de l'enquête, etc.... Par exemple, avec l'analyse de la situation de Julie présentée au chapitre 5, il est apparu clair que l'explicitation de sa pratique avait été amorcée, de façon « privée » (ou sans guidage) durant sa situation de travail, que le produit de cette explicitation (la connaissance en acte) a été réinvesti dans un nouvel apprentissage informel, en situation de travail et possiblement aussi en cours de recherche. Et nous avons vu que la participante a poursuivi encore l'explicitation de sa pratique au cours des divers moments de notre enquête, ce qui est venu davantage éclairer ses apprentissages pour cette étude. Le processus d'explicitation a bien semblé dans ce cas s'être réalisé dans un va-et-vient réflexif implicite/explicite, et cela à la fois durant la situation de travail et durant les activités de la recherche. Par ailleurs, les données montraient aussi que les participantes poursuivaient leur explicitation tout au long des moments de l'enquête, et il est possible également que cette explicitation ait pu avoir été amorcée par elles, *en situation de travail et avant le début de l'enquête...*

Mais le plus important pour notre étude est que ce qui précède montre que l'explicitation apparaît s'opérer dans *un va-et-vient réflexif implicite/explicite* (dans un mouvement itératif) chez les acteurs, que ce va-et-vient est *difficile à délimiter (ou isoler) dans le temps et l'espace* et que, finalement, cette difficulté milite en faveur de *ne pas rejeter d'emblée les incidences d'apprentissages réalisés sous l'impulsion de l'explicitation, qui sont apparues au cours des activités de la recherche*. Nous sommes forcée d'assumer, pour l'interprétation, que les contextes de travail et de recherche *se sont « interpénétrés », ou inter influencés*, durant le cours de notre étude. Tout en cherchant à bien délimiter les deux contextes, leur effet devra ainsi, à certains moments de l'interprétation, être examiné conjointement.

Nous allons donc tenter dans ce qui va suivre de faire un traitement du rôle de l'explicitation dans l'apprentissage informel chez nos acteurs, qui va montrer comment cette stratégie est porteuse pour la compréhension de notre objet d'étude. Nous procèderons en trois temps, en examinant d'abord à la section 6.2.4.2 ce que

montre la stratégie expliciter un savoir tacite en regard de la réalisation de l'apprentissage informel *en situation de travail*, et ce que nous pouvons en dire sous l'éclairage des données, en rappelant au besoin les concepts théoriques porteurs pour l'interprétation. La section 6.2.4.3 examinera de façon plus précise le processus d'explicitation *durant la recherche* et apportera quelques exemples où l'effet du dispositif de la recherche a été identifié de façon importante. Nous concluons cette partie avec une synthèse de l'interprétation du rôle de cette ressource, en 6.2.4.4.

6.2.4.2 L'explicitation en tant que stratégie de prise de conscience chez l'acteur, mettant au jour des apprentissages passés et contribuant à en réaliser de nouveaux

a) Le retour réflexif, les niveaux de réflexion de l'acteur et l'effet formateur de l'explicitation

Durant les *quatre moments de l'explicitation* identifiés durant l'analyse, des prises de conscience sur la pratique se sont manifestées chez nos acteurs, qui pointaient vers les « niveaux de l'explicitation » de Vermersch (2003) et qui montraient que l'explicitation semble s'être réalisée dans un processus de va-et-vient réflexif sur la pratique.²³⁷ Mais il nous faut d'abord revenir à son concept central de la *connaissance en acte*, qui est venu éclairer les données en tant que « concept disponible » (Desgagné, 1994).

Ce concept suggère que toute action (ou pratique physique, intellectuelle, émotionnelle...) contient une part importante d'implicite dans sa réalisation, un *savoir-faire en acte* qui semble bien avoir été dévoilé durant les activités de la recherche. La notion émergente de savoir-faire en acte a été rapprochée de celle de

²³⁷ Voir à cet effet ce qui s'est exprimé à la section 5.3.8.4, au sujet de ces quatre moments de l'explicitation retracés durant la recherche.

connaissance incarnée/incorporée (embodied knowledge), dans le savoir tacite (Polanyi, 1966). Le processus d'explicitation retracé dans les données est ainsi apparu comme participant à un va-et-vient *explicite-implicite*, lorsqu'une connaissance en acte est explicitée, qu'elle devient conscientisée et conceptualisée et qu'elle peut alors être réinvestie dans la pratique. Sous-jacente à cette conception est l'idée également éclairante selon laquelle *l'action est une connaissance autonome* et non-conscientisée (qui n'a pas besoin d'être consciente pour que l'acteur puisse réussir son action) et que l'explicitation peut mettre au jour, autant pour l'acteur que pour l'observateur. Pour pouvoir « reconstruire » ses connaissances préréfléchies, l'acteur doit d'abord pouvoir les conscientiser par la mise en œuvre du *retour réflexif*²³⁸. Les participantes ont semblé réaliser un tel retour réflexif sur leur pratique, qui peut (entre autre, selon les données) être provoqué par un guide avec les techniques de l'explicitation.

Pour appuyer notre interprétation du rôle de l'explicitation et de la réflexion sur l'action, qui sont apparus chez nos acteurs dans la réalisation de l'apprentissage informel, nous allons rappeler brièvement les aspects du *réfléchissement*, qui sont à la base de l'explicitation chez Vermersch (2003). Nous verrons que ces aspects sont aussi liés à une conception des *trois niveaux ou buts de l'explicitation*.²³⁹ Cette conception éclaire les données, nous le verrons, lorsqu'elle propose que c'est par un *retour réflexif (piagétien)* que se réalise l'explicitation.

Les *cinq étapes du réfléchissement* (Vermersch, 2003) proposent qu'il s'opère, dans le développement de la pensée conceptualisée selon Piaget, un passage de

²³⁸ Rappelons à nouveau que les notions de *posture, processus ou retour réflexif* s'inspirent dans cette thèse des notions de *réfléchissement* et de *pensée réflexive* (Piaget, 1970), des concepts de *réflexion sur l'action, d'abstraction réfléchie*, et de *réflexion métacognitive* (Vermersch, 2003), et de l'idée de *va-et-vient réflexif et métacognitif* (inspirée de Polanyi, 1966).

²³⁹ Les étapes du réfléchissement chez Vermersch, qui sont inspirées de Piaget, sont introduites au tableau 2 du cadre théorique, à la section 2.2.1.4-b; ses trois buts de l'explicitation ont été discutés pour leur part au chapitre 3 de la méthodologie, à la section 3.3.2.4-d, en lien avec l'usage des techniques d'explicitation durant la démarche de collecte.

l'abstraction empirique à l'abstraction réfléchissante, puis à l'abstraction réfléchie. Les deux derniers types d'abstraction sont d'intérêt pour nos données. En regard du processus de l'explicitation, l'abstraction réfléchissante correspond à la *mise en mots du vécu* par la verbalisation de l'action. L'*abstraction réfléchie* s'opère ensuite à partir du produit de l'abstraction réfléchissante, ce produit étant *des objets de pensée élaborés à partir du vécu* : le sujet prend pour objet de sa réflexion *le contenu de la représentation*, qui est un produit de l'abstraction réfléchissante qui a précédé.

Ces conduites d'abstraction réfléchissante et réfléchie, et plus généralement celle du réfléchissement ou de *l'activité réflexive de l'acteur*, sont le point de départ d'un processus de prise de conscience et de conceptualisation du vécu de l'action, propre à l'explicitation de la connaissance en acte. En les exerçant, l'acteur a la possibilité de mieux comprendre et ainsi de perfectionner son savoir-faire d'expérience, savoir-faire possiblement issu chez nos acteurs de la réalisation d'un apprentissage informel. La position de parole incarnée, qui informait nos acteurs sur leurs connaissances préréfléchies ou leurs connaissances en acte, leur permettait apparemment de les conceptualiser, d'y réfléchir, de les améliorer et de les réinvestir dans un nouvel apprentissage et une pratique renouvelée. Il était ainsi *formateur* pour nos acteurs d'évoquer et de conceptualiser leur vécu préréfléchi.

Cette conception du réfléchissement dans l'explicitation se retrouve dans *les trois niveaux ou buts identifiés pour l'explicitation* par Vermersch (2003), et les niveaux 2 et 3 nous apparaissent pertinents pour encore éclairer le sens des données, comme nous allons le voir. Ils éclairent d'une part comment nos participantes ont réalisé un processus d'explicitation, en cours de recherche et dans les situations qu'elles ont raconté. Mais nous verrons qu'ils vont aussi suggérer dans notre étude un va-et-vient dialectique de réflexion sur la pratique.

Rappelons brièvement ces deux niveaux. Avec *le but/niveau 2, aider l'acteur à s'auto-informer*, celui-ci est amené à *décrire et à expliciter le faire*. Il se demande

ainsi « comment je m’y prends pour « *faire cette action particulière* » ? ». Nos participantes apparaissaient se situer à ce niveau d’explicitation lorsqu’elles racontaient durant la recherche leurs situations vécues, et qu’elles mettaient ainsi au jour leur conduite préréfléchie, au moyen d’un retour réflexif sur le vécu de leur action et par la mise en mots de ce qu’elles avaient réfléchi (mais aussi parfois par une *réflexion privée*, nous le verrons). Elles semblaient ainsi prendre conscience de leur propre démarche personnelle ou de leur pratique, et elles montraient alors qu’elles étaient capables de : *connaître leur propre démarche, la partager avec les autres, et possiblement l’améliorer, en l’examinant mais aussi en comprenant comment les autres procèdent* (donc *en comparant* leurs stratégies). Ce niveau apparaît correspondre au deuxième niveau de réflexivité dont nous parlions plus tôt, celui de *l’abstraction réfléchissante*, où nos participantes semblaient *prendre pour objet de réflexion leur propre action préréfléchie*, issue des situations racontées.

Ensuite, le but/niveau 3, *apprendre à s’auto-informer* (ou « *apprendre à apprendre* »), permet *l’explicitation de la conduite mise en mots* (ou permet de *réfléchir le niveau 2* qui précède). Ce niveau est proche, selon Vermersch, de *l’idée d’apprendre à apprendre*, c’est-à-dire qu’il permet d’apprendre son fonctionnement métacognitif, « *d’apprendre comment on apprend* », ou de prendre conscience de « *comment on prend conscience* ». L’acteur se demande alors « *comment je m’y prends pour savoir que « je sais comment je fais cette action particulière » ?* ». Nous avons retrouvé chez nos participantes, avec l’interprétation qui a précédé, une idée qui suggère ce concept *d’apprendre à apprendre*, avec l’examen du rôle conjoint des stratégies *mettre en pratique/construire dans l’expérience*, et *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action par l’expérience*. Dans leurs situations racontées et au cours des activités de la recherche, elles ont semblé *prendre leur vécu comme objet de connaissance*, et donc exercer *l’abstraction réfléchie*, lorsqu’elles réfléchissaient d’abord sur leur conduite et qu’ensuite elles réfléchissaient *sur leur réflexion sur leur conduite*.

Des exemples de ce qui précède ont été apportés durant l’analyse, pour montrer que

les participantes réfléchissaient à un niveau plus « méta » sur leur conduite. Elles indiquaient qu'elles avaient réfléchi à leurs situations avant leur entrevue, et qu'elles avaient déjà réalisé, suite à cette réflexion (et avant le début de l'enquête), une explicitation *de la valeur et de l'impact pour elles* de l'apprentissage qu'elles allaient raconter en entrevue. Nous proposons que ce type de réfléchissement a pu se produire tout aussi bien durant les situations courantes du travail et de façon quotidienne, bien qu'on puisse supposer que le dispositif de recherche, en les incitant à la réflexion sur leurs situations, ait pu faciliter ou induire une telle « abstraction réfléchie » chez les acteurs. Mais nous avons souligné la difficulté à séparer entièrement ces deux contextes, qui sont apparus « s'interpénétrer » durant l'étude. Néanmoins, la situation de Julie que nous reprenons plus loin montrera *un exemple explicite* de ce type de conduite, réalisé en situation de travail et hors du dispositif de la recherche... et se prolongeant par la suite (ou en même temps) à l'intérieur de ce dispositif.

Sous l'éclairage des données et des concepts théoriques qui viennent d'être discutés, nous pouvons proposer que, en adoptant cette *position de parole incarnée*, nos sujets ont utilisé le *retour réflexif* pour se tourner vers le niveau des connaissances pré réfléchies de leur action. L'adoption de cette position suppose qu'ils ont mis en œuvre une conduite réflexive dont l'objet apparaît avoir été à la fois la réalité de leur action passée (dans les situations racontées), et *le contenu de la représentation de leur action passée*, par un travail « d'abstraction réfléchie ». Et cette conduite a été pour eux le point de départ d'un processus de prise de conscience et de conceptualisation du vécu de leur action. Il était alors possible pour le « guide » (pour nous en tant que chercheure) de constater durant l'étude que la *position de parole incarnée* était bien occupée activement par l'acteur, lorsque ce dernier parlait « dans » son vécu, et non pas « à propos de » son vécu (Desgagné, 1994), de façon décontextualisée ou dépersonnalisée (mais il s'agissait alors, possiblement, d'une

prise de conscience *provoquée et publique*, comme nous le verrons).²⁴⁰

Les conceptions des niveaux d'abstraction et des niveaux 2 et 3 d'explicitation viennent éclairer les données, en montrant que le travail d'explicitation peut susciter chez le sujet une *réflexion sur la conduite (ou abstraction réfléchissante)*, et une *réflexion métacognitive (ou abstraction réfléchie)*. Celles-ci sont susceptibles, d'une part, de dévoiler (pour lui-même et pour les autres) des apprentissages informels réalisés en situation et, d'autre part, de faciliter (comme nous le verrons encore) *la réalisation de nouveaux apprentissages informels*, montrant cet « effet formateur » de l'explicitation. Mais nous pouvons déjà suggérer avec ce qui précède que le *travail d'explicitation* peut participer au processus de l'apprentissage informel, et qu'il s'insère dans un *va-et-vient entre ce qui est réfléchi/explicite et la prise de conscience de ce qui est préréfléchi/implicite* (ce qui pointe vers la dialectique du savoir tacite). Nous allons revenir encore sur ce qui vient d'être proposé, pour davantage l'appuyer dans ce qui va suivre.

b) Le travail actif d'introspection dans une explicitation « auto-initiée »

Nous avons déjà souligné que l'accès de l'acteur à sa pensée privée, et donc sa mise en œuvre d'un retour réflexif, requiert de sa part une *capacité d'introspection* comme condition préalable à l'explicitation. Les données ont suggéré que la prise de conscience chez l'acteur supposait chez lui un *travail actif d'introspection*, par un regard tourné vers l'intérieur, et que ce travail relevait beaucoup *de l'action de l'acteur lui-même*. Ce travail actif d'introspection par l'acteur a été suggéré à maintes

²⁴⁰ Rappelons encore que cette position de parole incarnée, qui permet à l'acteur d'être *dans* le vécu de l'action (et non pas de *parler à propos* de l'action), a pu être identifiée dans le discours et le non-verbal des participantes, par l'expression de l'émotion ancienne liée à l'action effective et qui accompagne la verbalisation au moment où l'acteur se la rappelle. Dans le premier cas, l'acteur *revit* en quelque-sortes la situation racontée, et le vécu est « expérencé » au moment du rappel de façon très vivace par lui, avec ses composantes sensorielles et souvent émotionnelles, comme *une impression de « revivre » la situation une deuxième fois* (Vermersch, 2003). C'est ce qui indiquait, nous le croyons, que la participante accédait à la *portion implicite de sa conduite* durant l'étude.

reprises par les participantes, en cours de collecte. Les conceptions de Vermersch (2007) viennent encore éclairer le sens des données à cet égard, lorsqu'il propose que l'explicitation chez l'acteur n'est « pas seulement une activité de verbalisation mais surtout, en amont de l'expression verbale, une activité à visée de son propre vécu; autrement dit une introspection » (p.6). Il suggère ainsi (mais contrairement à ce qu'il avançait auparavant) que l'acteur peut aussi réaliser de « l'*auto-explicitation* », à partir de sa capacité d'introspection.²⁴¹ Il nous apparaît que cette idée d'*auto-explicitation servant à perfectionner la pratique* va dans le sens de ce qu'indiquent nos données, à l'égard d'une explicitation qui a pu être « *auto-initiée* » chez nos participantes, qui s'appuie sur leur travail réflexif et leur capacité d'introspection, et qui leur sert à la fois d'outil pour mettre au jour leurs apprentissages informels (et conceptualiser leur pratique implicite) et de ressource pour en réaliser de nouveaux. Nous poursuivons en ce sens dans ce qui suit.

c) Une explicitation qui peut être « auto-initiée/privée » ou « guidée/publique »

L'analyse et l'interprétation nous amènent à proposer que la réflexion sur l'action suppose une certaine *explicitation « privée »* de son action par l'acteur, dont il prend conscience *pour lui-même*. La situation de recherche est un moyen qui permet de passer à une *explicitation « publique »* de cette action, lors des échanges en entrevue, des échanges sur leur validation et durant l'activité de groupe, ce que l'acteur n'aurait pas nécessairement réalisé en contexte de travail²⁴². Il est probable que ce soit

²⁴¹ Vermersch (2007) discute particulièrement dans ce cas du développement d'une capacité à faire de « l'*auto-explicitation* » chez l'intervieweur qui pratique l'*entretien d'explicitation*, lui servant à faire un retour sur sa pratique de conduite d'entretiens, afin de la perfectionner et d'apprendre à mieux la réaliser (p. 8, 10). L'auteur se situe donc alors dans une visée de perfectionnement de la pratique de conduite de l'entretien d'explicitation. Il proposait cependant dans ses publications antérieures (2003; 2004) que l'explicitation *doit être le plus souvent provoquée et guidée*, ce que viennent contredire nos données dans cette étude. Avec sa publication plus récente, il soutient à notre avis l'idée de l'*auto-explicitation comme outil pour réaliser des apprentissages « auto-initiés »*.

²⁴² Et nous n'étions pas à même d'observer directement une explicitation « publique » dans les situations de travail, étant donné les contraintes précisées au chapitre 3 et l'accès limité au site.

davantage en situation « publique » que l'on puisse identifier une explicitation « publique » qui agit comme stratégie dans l'apprentissage informel, ce qui s'est manifesté dans notre cas durant les activités de la recherche. Par contre, son action a pu être inférée durant les situations racontées par les acteurs durant l'étude.

L'explicitation est apparue pouvoir être *soit provoquée par la médiation d'un guide, ou soit « auto-initiée » par la propre conduite réflexive de l'acteur*. La prise de conscience a bien semblé être rendue possible chez nos acteurs par la verbalisation du vécu de l'action, qui apparaît être à la base de la prise de conscience de l'action en tant que « connaissance autonome » (Vermersch, 2003)²⁴³. Cette prise de conscience permet de mieux comprendre et de perfectionner le savoir-faire d'expérience. Les données montrent que cette verbalisation peut être *soit un discours intérieur et privé, ou soit un discours extérieur et social*. Ce discours est donc le produit d'une position de parole incarnée qui peut être autant « *auto-initiée* » et *privée*, que *provoquée et publique*... Mais il est apparu dans l'analyse qu'elle peut être aussi *les deux à la fois*, dans ce qui s'exprime comme un va-et-vient dialectique de réflexion sur l'action, réalisé par la personne (toujours en interaction avec son « monde expérientiel du quotidien en action » [Lave, 1988a]). Bien que Vermersch (2003) ait suggéré que l'explicitation soit une *prise de conscience qui est (le plus souvent) provoquée par la médiation d'un guide*, il apparaît dans les données que les « conditions du réfléchissement » dont il parle (essentiellement, la prise de la position de parole incarnée par l'acteur) puissent aussi être mises en place par l'acteur lui-même, cette fois dans une *parole privée*.

À cet effet, suggérant chez nos acteurs ce va-et-vient dialectique de réflexion dans un mouvement implicite/explicite, il a été montré dans l'analyse que les acteurs ont

²⁴³ Rappelons que, selon l'auteur, *l'action* est lors de sa réalisation une *connaissance autonome* qui contient une part importante de savoir-faire en acte non-conscient ou implicite (la *pensée privée*), et qui réside dans l'action même (ce que nous rapprochons d'un savoir tacite, chez Polanyi).

traversé *quatre moments importants d'explicitation*, avant et durant les activités de la recherche, moments qui sont venus suggérer que l'explicitation du savoir-faire en acte a pu aussi s'amorcer (ou se poursuivre) par *un effort de réflexion « auto-initié » et privé*. Par exemple, lors de la préparation de nos participantes avant l'entrevue (notre 1^{er} moment de l'explicitation), ou encore pendant la révision du verbatim de leur entrevue (notre 3^e moment de l'explicitation, situé entre l'entrevue et l'activité réflexive en groupe), elles ont vraisemblablement réalisé un *effort de réflexion-explicitation de nature privée*, sans le soutien *explicite* d'un guide externe au sens de Vermersch (2003).²⁴⁴

d) L'indication d'un mouvement dialectique entre l'implicite et l'explicite qui est de l'ordre du savoir tacite

En ce sens, nous pensons avoir fait ressortir au chapitre 5, avec l'exemple de Julie, que cette dernière avait réalisé dans sa situation *une explicitation personnelle et privée*, qui suggérait un *processus de va-et-vient dialectique entre l'implicite et l'explicite, de l'ordre du savoir tacite* (Polanyi, 1966). Afin de montrer que les conceptualisations de Vermersch et Polanyi viennent éclairer le sens retrouvé dans les données, en suggérant un va-et-vient dialectique implicite/explicite réalisé en situation de travail, et en indiquant une réflexion métacognitive de l'acteur, il nous faut rappeler l'essentiel de ce que ressortait de cette analyse :

Pour améliorer sa pratique de « faire les rapports de performance qualité », qui est le *tout distal* devant demeurer *implicite* pour pouvoir fonctionner dans le quotidien (c'est-à-dire n'ayant pas besoin des savoirs conceptualisés pour être fonctionnel dans la pratique), Julie a fait un effort de réflexion sur sa conduite, ramenant ainsi au niveau conscient, explicite et conceptualisé, sa connaissance

²⁴⁴ Comme il a été suggéré plus tôt, leur effort de réflexion/explicitation aura pu s'amorcer et/ou se poursuivre en situation de travail, c'est-à-dire avant et entre les moments de la collecte. Et, bien que *l'effet du dispositif de recherche* puisse entrer en jeu en regard de leur explicitation durant ces moments, cela nous apparaît encore montrer cette *inter-influence entre les deux contextes* (travail et recherche). C'est aussi ce qui ressort, selon notre lecture, de la situation de Julie qui va suivre.

en acte implicite. Pour ce faire, elle a dû décomposer sa pratique dans ses différentes *parties proximales*, afin de les réexaminer, et de mieux les comprendre dans leur séquence et leur finalité. Ceci lui a fait voir les faiblesses et les incohérences de sa conduite, et identifier où pouvaient se produire les erreurs dans le processus. Dans un retour vers le tout distal, elle a pu ensuite reconstruire les étapes d'une pratique plus efficace (et la décrire d'une façon explicite dans un manuel d'instructions à l'usage des autres).

Sa *pratique* ainsi *explicitée et améliorée* a dû par la suite *redevenir implicite* (et redevenir un *tout distal*), pour être utilisée dans le quotidien au travail, complétant ainsi, nous le pensons, *le cycle du va-et-vient réflexif implicite/explicite du savoir tacite*.

Ainsi, que ce soit par ce qui apparaît comme *une prise de conscience « auto-initiée » par l'acteur*, ou *provoquée par le dispositif de recherche*, nous avons indiqué que l'explicitation de la part d'implicite dans l'action pouvait être *privée (et non-guidée)* ou *publique (et guidée)*, ce qu'apparaît l'analyse de la situation qui précède. La prise de conscience chez l'acteur semble donner lieu à un mouvement entre la part implicite et explicite de son expérience, à un déplacement (temporaire) de son attention, de sa pratique explicite à sa connaissance en acte, qui apparaît relever de la dialectique du savoir tacite. Ce travail d'explicitation, amorcé en situation de travail, s'est aussi apparemment poursuivi durant les moments de la recherche. Nous reprendrons à nouveau cet exemple de Julie à la section 6.2.6.5 sur la *pratique explicitée/conceptualisée*, pour encore enrichir notre interprétation de l'explicitation dans la réalisation de l'apprentissage informel.

Par ailleurs, Vermersch (2003) va nous aider à éclairer davantage chez nos acteurs la notion de réflexion/explicitation « auto-initiée », avec sa proposition d'une nécessaire « autonomie » de l'acteur face à sa propre réflexivité (en vue de l'explicitation de sa conduite) : la prise de conscience (comme l'apprentissage) ne peuvent être « provoqués » par un guide (ou un enseignant), que lorsqu'il peut créer délibérément les conditions qui vont la favoriser, par un mécanisme de *causalité indirecte* :

« [O]n ne peut pas produire volontairement le résultat [de l'explicitation de la conduite], on ne peut qu'induire les conditions d'amorçage d'un processus qui, par sa propre cohérence, va en se développant conduire avec une quasi-certitude au résultat visé. La prise de conscience ou l'apprentissage relèvent des mêmes mécanismes. Le but tant recherché ne peut être visé qu'indirectement, sous peine d'inefficacité, tout simplement parce que nous n'avons aucune possibilité d'action mécanique pour le produire, *aucune causalité externe ne peut se substituer aux processus internes*. C'est bien ce qui fonde la dualité entre enseigner et apprendre. » (p. 100-101; italique original).

L'auteur suggère que l'action réflexive de l'acteur est un processus essentiellement autonome, et qu'elle peut être facilitée par la mise en place des bonnes conditions, mais qu'elle ne peut pas être « forcée » par une intervention externe. Ceci suggère aussi le caractère « actif » de la personne-agissante qui est en relation dialectique de co-construction avec la situation où elle agit (Lave, 1988a). C'est aussi ce qui apparaît s'être produit durant les activités de la recherche et ce qu'a pu montrer notre analyse réalisée sur les différents moments de l'explicitation : les « conditions d'amorçage » d'un processus d'explicitation (et d'apprentissage), qui peuvent être rapprochées des « conditions du réfléchissement » dont nous parlions plus tôt, ont été mises en place pour les acteurs par le dispositif de recherche, favorisant chez eux la réalisation active de leur propres retours réflexifs (et en même temps la réalisation d'un va-et-vient implicite-explicite). Mais il apparaît aussi que ces conditions ont pu être *créées ou « mises en place » par l'acteur lui-même*, et par la situation avec laquelle il est en relation dialectique de co-construction.

Nous proposons que l'acteur puisse aussi être « autonome » face à sa propre réflexivité, qu'il s'appuie sur elle pour expliciter sa conduite (pour lui-même ou pour les autres) et qu'il réalise souvent de nouveaux apprentissages informels durant ce processus. Cela apparaît être le cas dans l'exemple de Julie qui a précédé, mais il a été montré dans l'analyse que cela peut aussi être le cas dans les situations des autres

participantes.²⁴⁵

De façon générale, ce qui vient d'être proposé permet d'éclairer le processus d'apprentissage informel, et ce au moins de deux façons. D'une part, *l'acteur s'informe par l'explicitation sur son propre savoir-faire en acte*, ce qui présente déjà pour lui un « effet formateur » face à sa pratique, par une réflexion qui peut porter sur son action et qui peut être métacognitive. Mais, d'autre part, ce qu'il a explicité peut souvent être réinvesti pour améliorer sa pratique et ainsi réaliser un apprentissage informel, comme nous l'avons proposé plus tôt²⁴⁶. Les données ont suggéré ce qui précède en situation de travail comme en situation de recherche, et cela nous fait voir que *l'acteur se sert de l'explicitation comme d'un levier et d'une ressource qu'il mobilise pour réaliser des apprentissages informels*. On peut alors avancer que *le processus d'explicitation, et la réflexion sur l'action qu'il permet, sont contributifs, ou qu'ils participent au processus d'apprentissage informel, chez nos acteurs et dans le contexte examiné*.

Finalement, nous discutons dans ce qui suit d'un dernier élément d'importance, à l'égard de la stratégie *explicitation un savoir tacite*.

- e) La connaissance théorique peut précéder la pratique ou l'expérience, indiquant aussi le va-et-vient dialectique du savoir tacite

L'examen des données nous a indiqué à plusieurs occasions qu'une « connaissance

²⁴⁵ Par exemple, lorsque Sarah se questionne sur sa pratique de conduite d'entrevue auprès de ses employés, et qu'elle la réexamine souvent en situation de travail pour l'améliorer, à la lumière du feedback d'une conseillère en ressources humaines; ou encore lorsque Lison, suite à une communication difficile avec ses employés, réfléchit après-coup pour comprendre ce qui n'a pas fonctionné, dans une tentative pour « corriger le tir », qu'elle réalisera par la suite en situation de travail...

²⁴⁶ Et nous pouvons puiser encore au concept de la dialectique du savoir tacite (Polanyi, 1966) pour éclairer ces deux propositions : la décomposition du tout global explicite en ses parties proximales implicites (que nous rapprochons du travail d'explicitation) en permet un examen et en favorise une compréhension améliorée et on peut y voir ainsi un « effet formateur » (Vermersch, 2003).

théorique » a « besoin » de la pratique pour devenir intégrée : il apparaît y avoir une nécessité de réinvestissement/reconstruction de la connaissance théorique par la pratique, pour la rendre utilisable et signifiante pour l'acteur. Nous avons indiqué que ceci suggérerait l'idée d'une dialectique entre connaissance théorique et expérience, qui permet d'intégrer la connaissance théorique et de développer une pratique efficiente. Polanyi (1966) nous inspire encore lorsque nous supposons un va-et-vient, ou un rapport de co-construction dialectique, entre connaissance et expérience/pratique : la *connaissance non-conscientisée* (le « embodied knowledge ») peut être *de nature tacite*, en ce sens qu'elle peut avoir déjà été conscientisée et conceptualisée dans le passé, et être redevenue implicite dans l'action (dans le retour des parties proximales au tout global). Ce dernier point apparaît être nécessaire à l'efficacité de l'action dans le quotidien et c'est ce qu'indiquait aussi à notre sens l'exemple de Julie qui a précédé : un va-et-vient de déconstruction-reconstruction du savoir tacite, que nous avons rapproché du travail de l'explicitation, qui permettrait le développement d'une pratique plus adaptée/flexible lors du retour au tout global.

En ce sens, avec une telle dialectique connaissance-expérience (ou « théorie-pratique ») dans le savoir tacite, il est concevable que *la conceptualisation* puisse chez l'acteur, soit *précéder* ou soit *suivre la réussite en acte*. Vermersch (2003), nous l'avions déjà souligné, proposait au contraire que l'aptitude à la formalisation repart à chaque nouvelle situation du concret et du préréfléchi, *le faire* (la pratique ou la réussite en acte) précédant selon lui *toujours* (ou presque toujours) la *conceptualisation du faire*. Sous l'éclairage des données, nous proposons que *ce n'est pas toujours le cas*, ce qui suggère l'existence d'un rapport essentiel de l'ordre de la relation dialectique entre expérience et connaissance/savoir théorique. Ainsi, « [l]a pratique sans la théorie est aveugle, la théorie sans la pratique est impuissante » (selon Kant, cité par Vermersch, 2003 : 49).

La section suivante revient sur le dispositif de la recherche, en regard du processus de l'explicitation.

6.2.4.3 Sur le processus d'explicitation et son rôle relevé *en cours de recherche* pour la réalisation d'apprentissages informels

Nous avons indiqué à la section 6.2.4.1 que les contextes *de travail* et *de recherche* ont semblé s'inter influencer durant le cours de notre étude, et qu'il était ainsi difficile d'établir avec certitude à *quel moment* et *en quel lieu* a commencé et s'est terminé le processus d'explicitation pour nos acteurs. Dans les discussions qui ont précédé, l'explicitation semblait en effet se réaliser avant et en cours d'enquête, dans un va-et-vient réflexif et un mouvement entre les niveaux implicite et explicite de l'expérience. Ce va-et-vient étant difficile à délimiter dans le temps et l'espace, nous avons choisi de ne pas rejeter d'emblée les apprentissages qui ont pu apparaître comme s'étant réalisé davantage au cours des activités de la recherche, sous l'impulsion de l'explicitation (suscitée par nous ou « auto-initiée »).

Ceci permettait pour nous d'éclairer davantage le processus d'apprentissage informel, mais nous avons pris soin d'indiquer, lorsqu'il était possible de le faire, les effets du dispositif de recherche sur ces apprentissages (puisque'ils n'étaient pas alors réalisés *en situation de travail*). Tout au long de cette section, nous avons ainsi continué de distinguer le contexte de travail de celui de la recherche pour l'interprétation. Nous allons maintenant relever et préciser dans ce qui suit quelques effets parmi les plus frappants qui apparaissent avoir été suscités par le dispositif.

Un investissement personnel important de la part des participantes dans la démarche de recherche est apparu en cours de collecte : c'est leur engagement personnel et leur goût de s'investir qui leur a permis de retirer d'une telle démarche quelque-chose de « valable pour elles-mêmes ». Elles ont pu durant la démarche réfléchir et intégrer leur expérience sur leur situation, pour y découvrir les choses apprises, et pour continuer d'apprendre en y réfléchissant, de façon individuelle, avec le soutien du groupe, ou avec le soutien de notre guidage. En relevant les quatre moments de l'explicitation durant la recherche, nous avons pu mettre en évidence le rôle de

l'explicitation et de la réflexion réalisée par nos acteurs (et celui du soutien du groupe ou des autres, nous allons le voir), dans la réalisation de nouveaux apprentissages. Dans l'aboutissement d'un processus global à travers les quatre moments, mais particulièrement durant le quatrième moment de l'activité de groupe, chacun a pu pousser encore plus loin son explicitation et sa réflexion, en profitant de notre soutien, de ce qui est apparu comme un « soutien empathique et de facilitation » du groupe et en accédant aux expériences partagées des autres. Ce qui précède indique clairement un effet important du dispositif de la recherche sur l'explicitation et l'apprentissage.

Par ailleurs, l'engagement des acteurs souligné plus haut, qui paraissait aussi faciliter l'apprentissage durant la recherche, a été facilité à son tour par le soutien apporté par les autres. C'est ainsi que l'explicitation et la réflexion ont pu se poursuivre encore davantage, et faciliter la réalisation de nouveaux apprentissages en cours de recherche, en s'appuyant sur l'étonnant effet déjà souligné de la synergie qui s'établit progressivement dans un groupe. On voit ici une mobilisation de la ressource *le groupe/les autres* pour l'apprentissage, qui s'est exemplifiée durant l'activité réflexive, ce qui a pu enrichir notre compréhension de l'action de cette ressource.

Cette activité réflexive nous apparaît être une mise en œuvre du niveau 2 de l'explicitation de Vermersch (2003), *aider le sujet à s'auto-informer*, en ce qui a trait à *la prise de conscience qu'on peut connaître sa propre et unique démarche, la partager, et possiblement l'améliorer, en comprenant comment les autres procèdent*. Mais il s'agissait aussi, et peut-être davantage nous le pensons, de la mise en œuvre du niveau 3 de Vermersch, *apprendre à s'auto-informer/apprendre à apprendre*, donc de l'explicitation de la *conduite mise en mots* (réfléchir le précédent niveau 2) qui prend le *vécu comme objet de connaissance*. L'activité réflexive en groupe semble avoir facilité, par le soutien apporté par les autres, la réflexion métacognitive de l'acteur durant notre étude, ce qui a pu susciter chez elles de nouveaux apprentissages. C'est bien dans une réflexion métacognitive, retracée dans le discours, que nos participantes se sont penchées sur les apprentissages qu'elles avaient réalisés,

en réfléchissant sur le « comment elles savaient qu'elles savaient » et « comment elles apprenaient » en situation de travail. Ceci nous ramène à l'idée déjà apportée que, par l'explicitation en cours de recherche et la réflexion métacognitive qu'elle peut induire, nos acteurs apparaissent avoir développé ce que nous avons appelé des stratégies métacognitives, ou *méta-stratégies d'apprentissage informel*, leur permettant « d'apprendre à apprendre » par l'expérience et de le faire mieux, et plus rapidement, avec l'expérience qui s'accumule. Cette idée d'apprendre à apprendre par l'expérience suggère à son tour une meilleure adaptabilité de l'apprenant, qui se développe à mesure qu'il rencontre des situations nouvelles à traiter, donc vers une compétence à apprendre et à s'adapter qui augmente, avec l'expérience, et avec le développement possible de ces méta-stratégies d'apprentissage, qui sont fondées sur la capacité de réflexion sur l'action.

En terminant, ce qui a précédé montre que *le dispositif de la recherche et l'outil de l'explicitation* ont d'abord permis à la chercheuse de rendre « transparents » des apprentissages informels, réalisés dans le passé et en situation de travail. Ils ont aussi permis de mettre au jour de nouveaux apprentissages réalisés en cours de recherche, cette fois *clairement sous l'impulsion de l'explicitation qui a été suscitée*. Ils ont finalement permis d'observer, en cours de recherche, la manifestation de la réflexion sur l'action, de la réflexion métacognitive, et du va-et-vient entre l'implicite et l'explicite relevant de la dialectique du savoir tacite.

6.2.4.4 En conclusion sur la stratégie *explicitement un savoir tacite*

Rappelons que cette dernière stratégie examinée, *explicitement un savoir tacite*, nous parlait de la mobilisation de l'explicitation par nos acteurs, comme ressource-stratégie pour mettre au jour l'apprentissage, et pour réinvestir leurs connaissances en acte explicitées dans le processus d'apprentissage informel. Nous allons conclure en résumant ce qui a été proposé dans cette section.

Il apparaît que, presque chaque fois que le *discours* a porté sur un apprentissage

réalisé dans l'action, *l'explicitation est intervenue en servant d'une part d'outil de rappel ou de dévoilement de l'action effective* (pour l'acteur et pour la chercheure) *et de prise de conscience* (pour l'acteur). D'autre part, elle a servi de *stratégie d'apprentissage* par le réinvestissement de ce qui aura été explicité. De façon plus précise, *l'explicitation d'une connaissance en acte* (Vermersch, 2003) *peut servir d'indice pour mettre en évidence les incidences d'apprentissages informels* réalisés avant ou pendant les activités de la recherche. Ensuite, ce qui est explicité est *souvent réinvesti par l'acteur pour réaliser un nouvel apprentissage informel*. Il s'appuie pour se faire sur la *verbalisation du vécu de l'action*, ainsi que sur la *réflexion sur l'action* et sur la *réflexion métacognitive* (Vermersch, 2003).

En lien avec ces niveaux de réflexion, nous avons vu émerger l'idée du *rôle formateur de l'explicitation*, pour l'acteur qui explicite, et qui réfléchit sur son action et de façon métacognitive (Vermersch, 2003, 2007). Il s'agit ici de s'informer et de réfléchir sur sa pratique, pour apprendre encore de façon informelle par la suite. La réflexion métacognitive est un concept proche de celui *d'apprendre à apprendre par l'expérience* chez nos acteurs, qui apparaissent alors mobiliser des « *méta-stratégies* » *d'apprentissage informel* (ou des *stratégies métacognitives*), pour apprendre en pratique.

Par ailleurs, l'explicitation retracée dans les données a pu être suscitée tout autant *par notre guidage en cours de recherche*, que *par le comportement de réflexion sur l'action « auto-initié » des participantes* : dans le premier cas, nous qualifions *l'explicitation de provoquée et publique* (surtout dans le dispositif de la recherche); dans le second cas, elle est amorcée ou déclenchée par la propre conduite réflexive des acteurs, et nous la qualifions d'« *auto-initiée et privée* » (surtout en situation de travail). L'adoption d'une position de parole incarnée reconnectait nos acteurs avec le contenu implicite de leur pratique, et la réalisation de l'explicitation/réflexion permettait la verbalisation du vécu de l'action, donnant lieu à un discours intérieur et privé, ou extérieur et social. Les deux peuvent selon notre lecture être tout à la fois *la*

conséquence d'un guidage externe, ou celle d'une conduite réflexive individuelle. Nous avons aussi relevé à cet égard que la conduite réflexive suppose *un travail actif d'introspection* de la part de l'acteur, travail qui peut être encore individuel ou guidé (et suppose le recours à la portion « réflexion sur l'action » de la ressource-stratégie *apprendre par soi-même/réfléchir sur son action*).

Finalement, les quatre ressources-stratégies sont souvent utilisées de façon conjointe par les participantes dans le traitement et l'explicitation de leurs situations. Ceci montrait l'interrelation entre ces stratégies lorsque mobilisées dans la pratique, alors que les quatre stratégies sont mutuellement contributives les unes des autres. Cela faisait encore ressortir le *rôle charnière ou rôle clé joué dans l'apprentissage informel* par la stratégie *explicitation d'un savoir tacite*, alors qu'elle le facilite et est contributive de son processus.

L'apprentissage informel, chez nos acteurs et dans le contexte de travail examiné, semble donc se réaliser : par l'intégration de l'expérience/la pratique, par l'« auto-initiation » de l'acteur en situation, et par la réflexion sur l'action et l'explicitation. C'est ainsi que les acteurs ont semblé *s'engager dans un processus de va-et-vient réflexif sur leur pratique*, en réfléchissant sur leurs situations et sur leurs connaissances en acte explicitées. Nous avons proposé qu'il s'agissait *d'un va-et-vient réflexif implicite/explicite*, et ce va-et-vient propre à l'explicitation permet à l'acteur, à la fois de mieux comprendre sa pratique, dans un processus de déconstruction-reconstruction, et aussi, parfois, de réaliser de nouveaux apprentissages. Le processus d'explicitation, et la réflexion qu'il suscite, apparaissent ainsi comme étant *contributifs du processus d'apprentissage informel*, dans le contexte examiné. Précisons davantage ce qui vient d'être énoncé.

Ce processus de va-et-vient réflexif sur la pratique (suscité par l'explicitation) a d'abord permis, grâce au dispositif de recherche, de rendre « transparent » l'apprentissage informel *réalisé en situation* par nos acteurs : par l'explicitation, le

chercheur a accès au répertoire de pratiques et aux connaissances en acte de l'acteur (et aussi, nous l'avons vu, aux pratiques qui ont un *caractère partagé* par le groupe). Le chercheur peut ainsi avoir accès à l'expression d'une dialectique implicite/explicite, réalisée dans un va-et-vient réflexif sur la pratique. La démarche de recherche permet donc de recueillir des données sur ce qui précède. Par ailleurs, l'acteur, en explicitant pour lui-même sa propre pratique, acquiert une compréhension renouvelée, plus profonde ou conceptualisée, de sa pratique antérieure. Il peut alors réinvestir cette compréhension nouvelle dans un nouvel apprentissage, qui rendra sa pratique encore mieux adaptée dans une nouvelle situation. La *réflexion sur son action* lui permet de mieux la comprendre. Mais il peut aussi réaliser une réflexion qui de type *métacognitif*, c'est-à-dire une *réflexion sur sa réflexion*, et qui lui permet de perfectionner encore davantage ses stratégies d'action, en situation de travail. C'est ici que de nouveaux apprentissages informels peuvent être réalisés, en s'appuyant sur le résultat de l'explicitation et par son *effet formateur*. Par ailleurs, ce qui précède a montré qu'ils ont pu être réalisés *en situation de travail* et *en situation de recherche*, ce qui venait éclairer leur processus de réalisation, sous l'impulsion de l'explicitation.

Poussons encore l'interprétation, sous l'éclairage du savoir tacite (Polanyi, 1966). Les participantes ont semblé, disions-nous, réaliser *un va-et-vient réflexif implicite/explicite*. Également, nous avons suggéré qu'elles apparaissaient *avoir réalisé un va-et-vient entre la connaissance théorique et la pratique/l'expérience*. Ces deux mouvements de va-et-vient nous apparaissent tous deux *relever de la dialectique du savoir tacite*, et nous pensons ainsi qu'ils peuvent être rapprochés l'un de l'autre. Mais nous ne voyons pas d'équivalence ou de correspondance absolue entre ces deux mouvements : nous ne pensons pas pouvoir dire que l'explicite corresponde au savoir théorique et l'implicite à la pratique, ou vice versa, car une relation de stricte correspondance ne traduirait pas la nature dialectique du savoir tacite. Polanyi suggère en effet que la personne acquiert une compréhension de

l'entité globale qu'elle utilise en pratique, qui est constituée par le terme proximal (implicite) et le terme distal (explicite), au moyen de *la compréhension de la relation significative, commune et reliée, qui unit les deux termes*. L'implicite et l'explicite sont intimement reliés dans la signification qu'ils prennent pour la personne, ils sont dépendants l'un de l'autre dans le processus du savoir tacite et ils ne peuvent pas exister l'un en dehors de l'autre. Dans cette perspective, *la compréhension explicite*, qui peut inclure des connaissances théoriques et des pratiques, *s'appuierait toujours sur une portion implicite de la connaissance*, dont on ne peut pas parler d'emblée, sans explicitation, mais *qui est nécessaire à la « viabilité » de l'entité globale*. C'est ce que peut suggérer la dialectique implicite/explicite. La dialectique « théorie-pratique » montre à son tour une nécessaire reconstruction en pratique, une intégration de la connaissance théorique réalisée par la pratique, ce que venait éclairer la perspective de la cognition située (Lave, 1988, a, b). *Une fois « intégrée dans la pratique », cette connaissance théorique et abstraite deviendrait souvent implicite dans le processus du savoir tacite, prenant alors la forme d'une connaissance en acte*.

Finalement, rappelons encore que tout ceci est apparu se situer au niveau de la *personne-entière-en-activité et en situation* (Lave, 1988a), et donc au niveau de *son action en situation*. La connaissance en acte est au départ implicite chez nos acteurs (Vermersch, 2003), lorsqu'ils abordent pour y réfléchir leurs situations et examinent leur pratique ancienne. Par le travail d'explicitation et la réflexion sur l'action, la connaissance en acte (qui est préréfléchie, et au niveau du *faire*) devient explicite, davantage conceptualisée par l'acteur, et acquiert alors le « statut » de connaissance explicitée. C'est alors qu'elle peut être réinvestie dans un nouvel apprentissage et qu'elle peut, également, faire l'objet d'une réflexion métacognitive (ou de deuxième niveau) de la part de l'acteur. Mais, dans tous les cas, la connaissance explicitée *se manifeste encore dans l'action en situation* et donc dans la pratique (qui inclut, nous l'avons précisé, le *discours* et la *réflexion* de l'acteur). Et c'est là qu'il est possible pour le chercheur de la retracer et cette connaissance, explicitée sous forme de

pratique, est donc pour nous *la trace d'un apprentissage informel* réalisé en situation de travail.

La section 6.2.5 qui suit présentera l'interaction que nous voyons entre les divers aspects qui ont été soulevés comme étant contributifs de la réalisation de l'apprentissage informel sur notre terrain d'étude. Il s'agit de l'aspect situé/« expérientiel », de l'aspect des autres ressources mobilisées, et des aspects de l'explicitation, de la réflexion sur l'action et du savoir tacite. Ceux-ci sont présentés de façon schématique dans notre troisième théorisation « en construction ».

6.2.5 En résumé sur la réalisation du processus d'apprentissage informel : pour le caractériser sur les aspects des ressources mobilisées, de la nature située/« expérientielle », de l'explicitation/réflexion et du savoir tacite

Au fil des sections précédentes de ce chapitre 6, une amorce de conceptualisation sur les aspects pouvant contribuer à la réalisation du processus d'apprentissage informel dans le contexte examiné a été proposée. La *figure en deux parties* qui va suivre vient résumer les éléments clé des sections 6.2.2, 6.2.3 et 6.2.4, en regard de *la réalisation du processus d'apprentissage informel par la mobilisation de ressources par la personne-en activité*, en relation dialectique avec *le monde expérientiel du quotidien en action*. Cette figure se construit sur les schématisations précédentes de ce chapitre, et présente une vision synthétique et schématique des aspects essentiels qui ressortent de l'interprétation, pour illustrer la théorisation « en construction », réalisée jusqu'à maintenant avec l'interprétation.

Figure 22 : Partie 1 - Théorisation en construction III. Une vision globale des aspects constitutifs de la réalisation du processus d'apprentissage informel : un apprentissage situé/contextualisé réalisé par l'expérience.

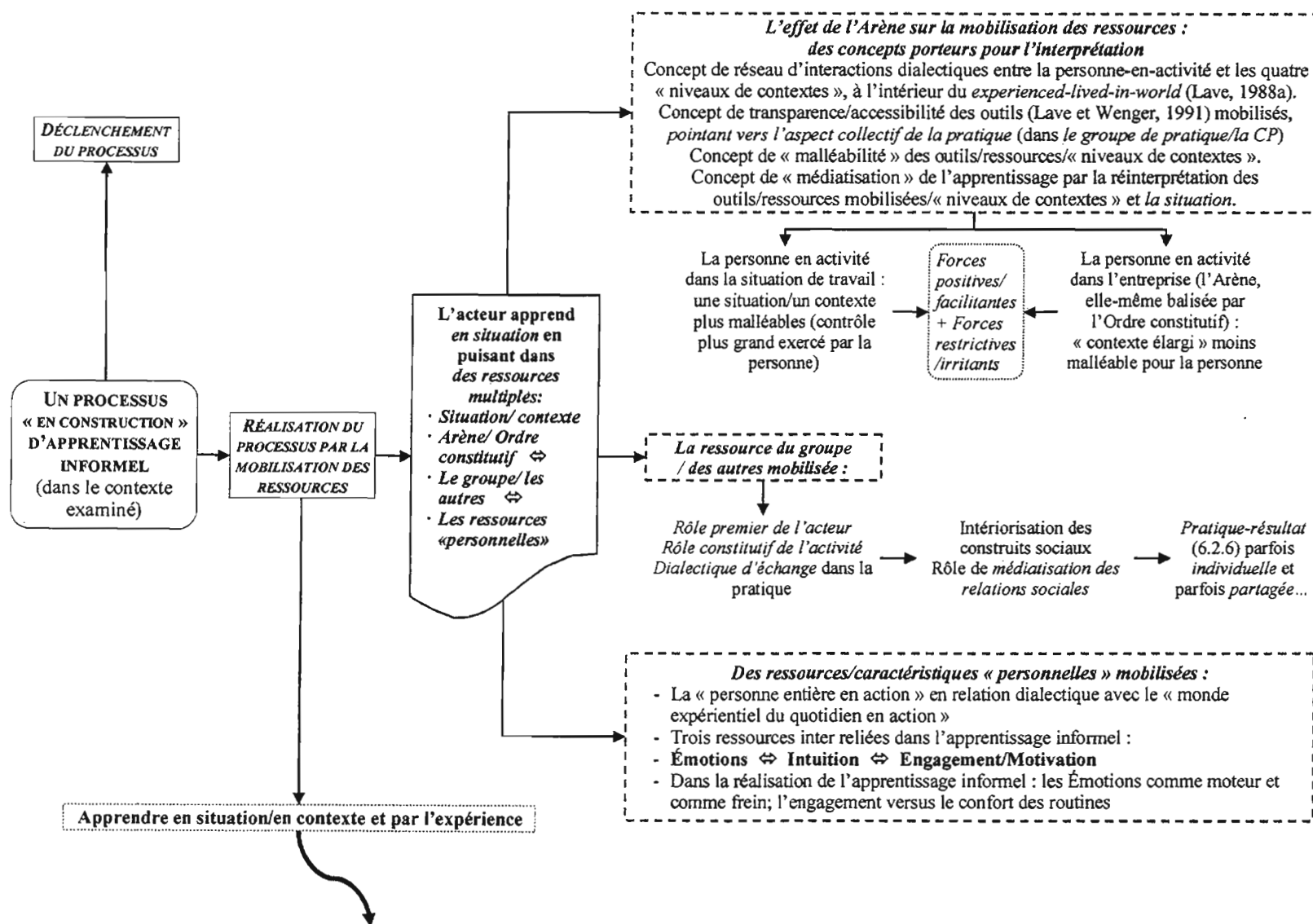
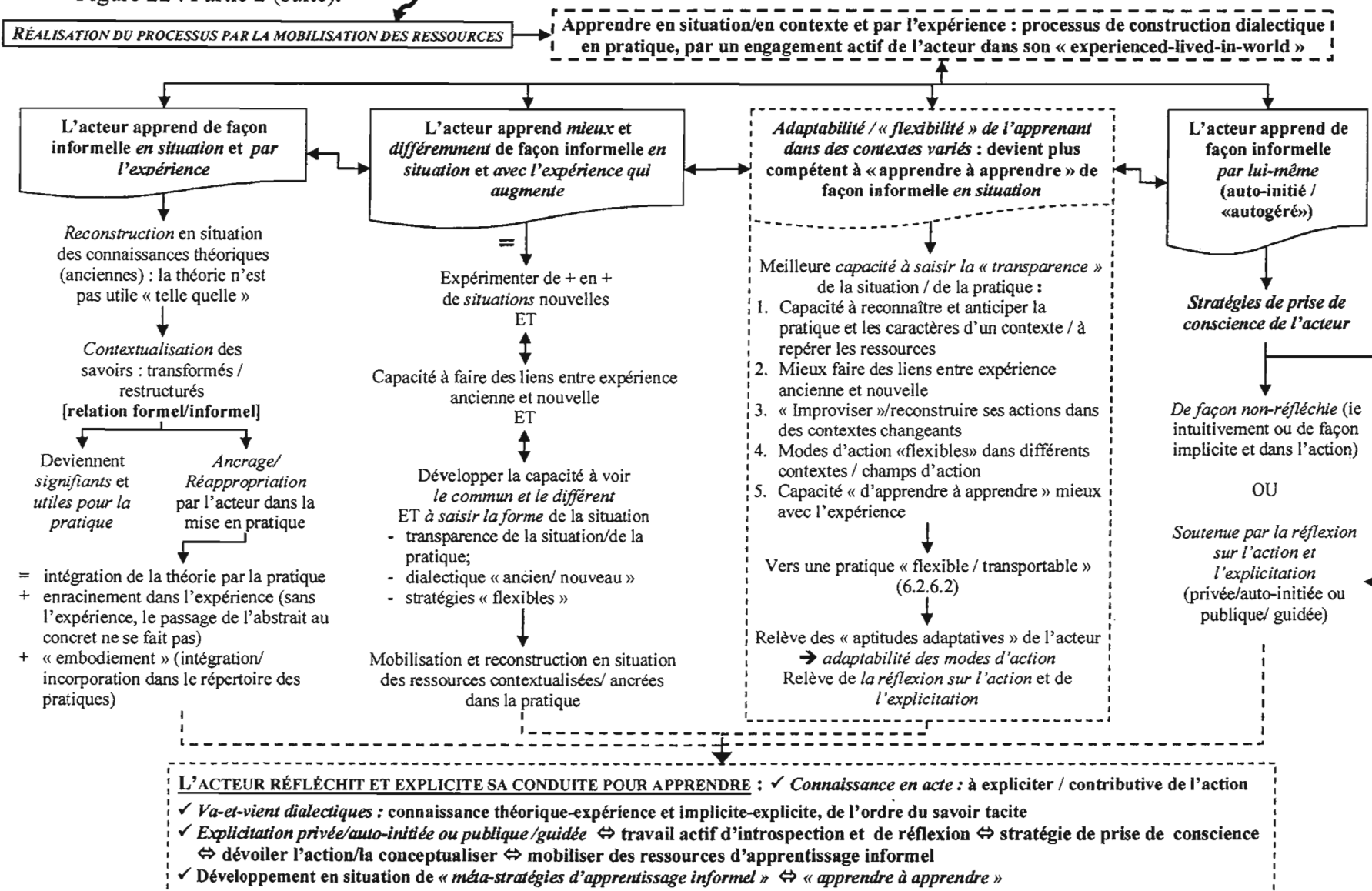


Figure 22 : Partie 2 (suite).



Pour compléter ce qui vient d'être proposé, nous passons maintenant à l'interprétation de la dernière partie du processus d'apprentissage informel qui a été retracé : son résultat ou sa manifestation chez nos acteurs et dans le contexte examiné.

6.2.6 Sur le résultat du processus « en construction » d'apprentissage informel : conception de ses manifestations dans la pratique variant sur cinq axes

Pour l'interprétation qui sera faite dans cette section sur la pratique-manifestation de l'apprentissage informel, nous sommes toujours guidée par nos questions de recherche, avec lesquelles nous cherchions à savoir *comment se réalise dans la pratique, en situation, le processus d'apprentissage informel, chez des acteurs apprenants adultes, dans un contexte donné lié à leur tâche en milieu de travail dans une entreprise, et quel rôle jouent dans ce processus le contexte, le groupe de pratique commune et les ressources mobilisées en situation*. Nous en sommes maintenant à l'examen du dernier aspect du processus « en construction » qui a été retracé, soit *son résultat*, ou *sa manifestation dans la pratique*.

À partir de ce qui a émergé des données et sous l'éclairage des éléments théoriques qui ont été rappelés, nous avons suggéré dans ce chapitre que la personne en activité reconstruit ses stratégies/sa pratique selon les exigences de la situation et par sa pratique quotidienne (Lave, 1988a, b). Un *nouvel apprentissage informel* s'exprime par la trace chez la *personne en situation* de l'exercice d'une *nouvelle pratique* (ou d'une pratique *restructurée*, ou *consolidée*, ou encore *confirmée*) : il s'agissait d'une *pratique* qui pouvait être *apprenante, située et parfois partagée*. Il a aussi été proposé que cette pratique se réalise dans une relation dialectique entre la personne et la situation, où le monde quotidien de l'expérience est contributif de sa réalisation.

Dans la lignée des travaux de Polanyi (1966), nous venons de proposer un mouvement de va-et-vient entre l'explicite et l'implicite dans l'explicitation, qui mènera à la constitution de cette pratique en tant qu'expression de l'apprentissage

informel. Rappelons que la *pratique*, objet de cette section, est prise comme *toute activité humaine*, qu'elle soit physique, émotionnelle ou intellectuelle (Polanyi, 1966; Lave, 1991; Vermersch, 2003), comme comprenant autant les routines d'action que les savoirs construits en situation, et comme l'expression de *l'entrée en relation avec le monde* de la personne humaine, relation à l'intérieur de laquelle, selon l'expression de Piaget (1970), la personne se construit elle-même en construisant son monde.

Pour l'analyse, des indicateurs émergents ont progressivement été dégagés des données, pour retracer les incidences de l'apprentissage informel et mieux en comprendre le processus. Ces indicateurs présentés au début du chapitre 5 (voir la section 5.1.2) nous disaient, *en regard de la pratique* sur notre terrain d'étude, que :

- (...) la personne se doit de développer de nouvelles stratégies ou pratiques pour s'adapter à la situation. Cette nouvelle stratégie est, par la suite, introduite dans les pratiques habituelles de la personne (comme un répertoire de pratiques, qui sont toujours changeantes). Elle peut être mise en évidence par l'explicitation de l'action ou de la pratique.
- L'incidence d'une connaissance en acte (implicite) qui est verbalisée et explicitée, possiblement devenue conceptualisée.
- L'évidence de stratégies nouvelles ou reconstruites, qui sont observables par l'incidence d'une pratique nouvelle, ou reconstruite/restructurée, ou confirmée, une pratique qui est adaptative et évolutive, qui est transformée ou reconfigurée.
- La présence d'un rationnel sous-jacent à cette pratique, et nouvellement explicité : l'expression d'un discours sur la pratique.
- L'existence d'un contexte changeant où se reconstruit cette pratique. (...)

L'analyse des données a montré que la *pratique manifestée est ce qui nous permet de retracer qu'il y a eu incidence d'apprentissage*, indiquant la conséquence de la réalisation du processus de l'apprentissage informel : dans cette étude, *la manifestation d'une pratique s'est jusqu'à maintenant exprimée dans sept dimensions*, qui sont les divers angles d'examen de la *pratique-résultat* que nous

avons pris durant l'analyse, ou encore les *sept regards différents que nous avons posés sur la pratique*. Trois de ces dimensions ont alors été regroupées sous un axe de *leur degré de nouveauté ou de reconstruction* (les pratiques confirmée, restructurée et nouvelle). Chacun de ces angles d'examen nous a révélé un aspect intéressant sous lequel peut s'exprimer la pratique et nous a informée sur l'expression de l'apprentissage informel dans sa résultante, dans le contexte examiné.

Ainsi, la pratique-résultat retracée dans les données peut être vue comme étant *multidimensionnelle*, c'est-à-dire qu'elle comporterait *comme un prisme des facettes multiples* qui peuvent chacune être examinées dans cette étude. Avec l'interprétation, *nous trouvons que chacune de ces facettes peut être prise comme variant sur un axe particulier, les cinq étant inter reliées les unes aux autres*. Nous proposons donc de concevoir les diverses facettes retracées dans la pratique-manifestation en tant que *les cinq dimensions constituant un continuum de la pratique en situation à cinq axes* : ce continuum comprend d'abord l'*Axe 1 de reconstruction/nouveauté* retracé au chapitre 5 (qui regroupait les trois premières dimensions); il comprend ensuite l'*Axe 2 du degré de flexibilité ou « transportabilité » de la pratique*, l'*Axe 3 du caractère individuel versus partagé*, l'*Axe 4 de la distribution de la dimension affective* et, finalement, l'*Axe 5 de la dimension explicitée de la pratique*.

Nous entrons ainsi dans un autre niveau de conceptualisation pour l'examen de l'expression en situation de la pratique-résultat de la réalisation d'un apprentissage informel chez nos acteurs. Pour bien clarifier le regard que nous prenons pour cette interprétation, nous précisons ce qui suit.

La pratique-résultat est ce qu'on peut retracer dans les données et qui peut indiquer la réalisation d'un apprentissage informel. L'interprétation de cette trace va se concentrer dans cette section sur sa façon de s'exprimer sur cinq axes variant sur un continuum de la pratique, donc elle va examiner particulièrement la lecture que nous pouvons faire de la manifestation de la

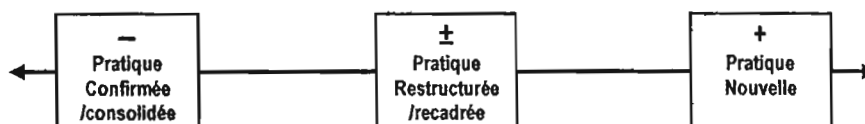
pratique, dans ses cinq dimensions variant sur un continuum de la pratique. Pour faire cet examen, nous puiserons aux conceptions théoriques pertinentes qui pourront venir l'éclairer.

Les cinq axes du continuum de la pratique sont présentés dans ce qui suit : l'Axe 1 sera discuté en 6.2.6.1, l'Axe 2 en 6.2.6.2, l'Axe 3 en 6.2.6.3, l'Axe 4 en 6.2.6.4 et, en 6.2.6.5, nous examinerons l'Axe 5. Nous concluons en 6.2.6.6 sur la manifestation du processus d'apprentissage informel. Le *continuum de la pratique sur cinq axes*, ainsi construit au fil du texte, sera présenté à la section 6.3, en guise de synthèse et comme *une vision globale de notre examen des manifestations de l'apprentissage informel dans la pratique de nos acteurs, sur ce terrain de recherche*.

6.2.6.1 La dimension du degré de reconstruction/nouveauté de la pratique (Axe 1)

Les trois premiers aspects de la pratique retracés dans les données avec l'analyse ont été la *pratique confirmée/consolidée*, la *pratique restructurée/recadrée*, et la *pratique nouvelle*. Ces trois aspects, qui variaient sur un axe du « degré de reconstruction/nouveauté de la pratique », prenaient ainsi un caractère de nouveauté plus ou moins important, selon les situations et les acteurs.

Ce premier axe variant de « plus nouveau » à « moins nouveau » peut maintenant être recadré, dans la perspective précisée plus haut, en tant qu'*Axe 1 de notre continuum des manifestations dans la pratique*. La figure de la page suivante présente à nouveau la distribution sur l'Axe 1 :

Figure 23 : Axe 1 – Degré de reconstruction/nouveauté de la pratique²⁴⁷

La distribution des pratiques illustrée dans cet Axe 1 a déjà été examinée au chapitre 5. Rappelons qu'elle s'appuie sur une conception située de la pratique et de l'apprentissage (Lave, 1988a, b) et sur la perspective constructiviste (Bednarz et Garnier, 1989; Bednarz et Larochelle, 1994; Bednarz et autres, 1998; Glasersfeld, 2004a, b; Jonnaert, 2004; Piaget, 1970) : elle montre la *nature située/reconstruite en situation* de la pratique et suggère que la pratique-manifestation est *toujours reconstruite*, au moins en partie, par la personne en situation. On trouve toujours au pôle négatif (-) de l'Axe 1 une pratique qui était préexistante chez la personne, qui peut avoir été sollicitée par elle, réexaminée, et simplement confirmée comme étant adaptée dans la nouvelle situation rencontrée : une ancienne pratique qui se trouve consolidée et conservée dans son « répertoire » de pratiques disponibles.²⁴⁸ Au centre (±) de l'Axe 1, on trouve une pratique qui était aussi préexistante, mais qui a dû être davantage reconstruite pour être adaptée à la situation : c'est une pratique restructurée/recadrée. Finalement, à l'autre pôle (+) on trouve la pratique qui est entièrement nouvelle, qui a dû être développée particulièrement pour faire face à la situation à traiter.

²⁴⁷ Il est important de préciser que, pour tous les axes qui seront décrits dans cette section 6.2.6, il s'agit d'axes sur **un continuum de la pratique**, ce qui signifie que les différents pôles de chaque axe de la pratique ne sont pas tranchés entre eux et qu'il y a *nécessairement une progression et un chevauchement des différents niveaux* qui y sont illustrés.

²⁴⁸ Par « répertoire de pratiques », il a déjà été indiqué que nous entendions l'ensemble des pratiques maîtrisées dont dispose la personne, parmi lesquelles elle puise ou sur lesquelles elle s'appuie au besoin pour traiter une situation nouvelle. Nous avons par ailleurs précisé que le principe piagétien d'accommodation/assimilation nous montre que *c'est dans la prise de conscience du caractère « adapté » de cette pratique qui a été réexaminée*, qu'il y a manifestation d'apprentissage informel. Et cela ne signifie donc pas qu'une pratique simplement confirmée soit moins pertinente pour la personne.

Nous avons puisé au principe piagétien d'accommodation/assimilation (Bednarz et Larochelle, 1994; Piaget, 1970), pour suggérer à la section 5.4.0 qu'il y avait *toujours un certain degré de reconstruction de la pratique* en fonction des exigences d'une situation donnée et qu'il pouvait alors y avoir *un apprentissage réalisé dans cette reconstruction*. En réexaminant une pratique « confirmée/consolidée », et en prenant conscience de son caractère « adapté », l'acteur peut déjà réaliser un apprentissage informel. Une pratique, même peu « nouvelle », est mieux comprise et adaptée dans la situation traitée. Par ailleurs, la pratique confirmée dans une nouvelle situation suppose probablement un nouveau schéma, un schéma réorganisé, de compréhension de la situation et de la pratique chez l'acteur, ce qui aussi nous laisse présumer qu'un nouvel apprentissage informel a eu lieu.

Le « degré de nouveauté » est plus important pour la *pratique nouvelle*, et elle a pu être plus facilement identifiée dans les données, apparaissant ainsi comme la plus fréquente chez nos acteurs. Les deux dernières formes de pratiques (restructurée et nouvelle) s'inspirent encore du principe piagétien d'accommodation/assimilation, mais cette fois dans une reconstruction plus importante des stratégies pour la réalisation de l'apprentissage. Et, pour les trois types ou « niveaux de reconstruction » de la pratique, *leur reconstruction apparaît toujours se fonder sur l'expérience passée (ou sur les savoir-faire préexistants) des acteurs*.

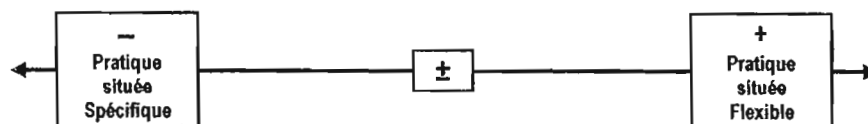
L'Axe 1, en éclairant de façon particulière le *caractère situé de la pratique*, nous apparaît signaler *un mouvement de déconstruction-reconstruction de la pratique en situation*, qui est à rapprocher du mouvement de va-et-vient entre le proximal et le distal, ou entre l'implicite et l'explicite (Polanyi, 1966) : cela suggère qu'il y a une décomposition des parties composant le savoir tacite (la pratique ancienne et implicite), pour permettre leur examen et leur évaluation, suivie d'un retour au tout global, dans une reconstruction des parties isolées. Nous verrons que la pratique reconstruite (et souvent améliorée) peut alors redevenir implicite pour s'exercer dans la pratique.

Il a été indiqué que des pratiques nouvelles ou reconstruites ont été retracées dans le traitement des situations de travail, et qu'elles se sont aussi manifestées *en cours de recherche*, entre autre sous l'effet du *dispositif de recherche* mis en place. Nous reviendrons lorsque pertinent sur l'effet de ce dernier, en regard de la *pratique explicitée/conceptualisée* de l'Axe 5.

6.2.6.2 La dimension du degré de flexibilité ou de « transportabilité » de la pratique (Axe 2)

Le deuxième aspect de la pratique examiné dans l'analyse est celui de son « degré de réinvestissement » dans diverses situations, ou encore de son caractère plus ou moins « transportable » à des contextes variés. Avec notre interprétation, la pratique située peut maintenant être recadrée sur l'Axe 2 du « degré de flexibilité ou de « transportabilité » » des manifestations. Lorsque la pratique présente une dimension suffisamment *flexible* ou « adaptable » pour être utilisable dans des contextes variés, nous la plaçons alors au pôle positif (+) de l'Axe 2. Ou, à l'autre pôle de l'Axe 2 (-), elle peut présenter une dimension très spécifique à une seule situation ou à un groupe de situations similaires et très proches les unes des autres. Mais rappelons que la pratique est toujours *apparue reconstruite au moins en partie* d'une situation à l'autre, dans le contexte examiné. Cette distribution des pratiques, recadrée sur l'Axe 2, est représentée schématiquement à la figure suivante :

Figure 24 : Axe 2 – Degré de flexibilité ou de « transportabilité » de la pratique



Nous allons discuter de ce qui fait qu'une pratique-résultat est plus ou moins flexible *en situation* (car elle est toujours *située*) et de ce que peut nous révéler l'examen de cette facette particulière. Il apparaît que la présente étude a montré avec assez de

clarté que, dans le contexte examiné, nos acteurs réalisaient bien une *reconstruction de leurs stratégies* dans leurs situations de travail, pour faire des apprentissages informels. Les perspectives de la cognition située et du constructivisme, où nous puisons ici pour éclairer les données, suggèrent que cette reconstruction se réalise en relation dialectique avec la situation, par la mobilisation des ressources structurantes.

Avec l'analyse au chapitre 5, il est ressorti de l'examen du caractère de *flexibilité* ou de *non-flexibilité* de la pratique qu'il était surtout fonction chez nos acteurs de leur capacité à *faire des liens rapidement entre les situations, à apprendre à apprendre par l'expérience* et donc à *apprendre mieux avec « l'expérience d'apprendre »*. Nous avons également puisé, avec l'interprétation du caractère « transportable »²⁴⁹ de la pratique (à la section 6.2.3.3), d'abord au concept de *flexibilité (ou de transportabilité) de la pratique* à divers contextes (Lave et Wenger, 1991), et ensuite à celui de *l'adaptabilité de la personne* (Bednarz et Larochelle, 1994; Piaget, 1970). En prenant une perspective plus large que celle qu'ont Lave et Wenger d'une pratique partagée par la communauté de pratique (qui n'était pas soutenue par les données), nous avons proposé qu'un « apprenant flexible » qui s'adapte facilement à de nouveaux contextes pour y développer des pratiques adaptées et viables, a acquis des *modes d'action « flexibles » ou adaptables dans des champs d'action ou contextes variés*.

L'apprenant « flexible » est celui qui semble avoir développé des stratégies d'adaptation qu'on peut décrire ainsi : une *capacité à reconnaître et à anticiper* ce qui peut se dérouler en pratique, donc à percevoir la « transparence »²⁵⁰ d'un contexte

²⁴⁹ Rappelons que notre examen du caractère de flexibilité de la pratique dans cette étude ne présuppose pas un caractère « invariable et transférable » de la pratique à plusieurs contextes. La flexibilité de la pratique que nous avons constatée relève de sa reconstruction (par une personne-agissante) dans chaque situation : c'est la personne qui reconstruit sa pratique en étroite relation dialectique avec son activité et sa situation.

²⁵⁰ La perception de cette « transparence » permet à l'apprenant de « saisir » ce qui fait la spécificité d'un contexte particulier d'apprentissage inconnu auparavant, de pouvoir se familiariser rapidement avec lui et d'y développer les pratiques appropriées (celles d'une communauté de pratique particulière,

spécifique (Lave et Wenger, 1991) et de ses caractères particuliers; une capacité à *mieux faire des liens* entre son expérience ancienne et nouvelle; une capacité à « *improviser* » ses actions en situation (Lave et Wenger, 1991), ou à *les reconstruire de façon adaptée* dans des contextes changeants. C'est ce qui nous apparaît s'exprimer, de façon variable, sur l'Axe 2 du continuum.

Une *flexibilité des modes* d'action de la personne dans des situations multiples, qui se développe *avec l'expérience*, suggère encore une *capacité d'apprendre à apprendre* (Vermersch, 2003) *qui se développe par l'expérience* chez l'acteur, qui rendrait sa pratique davantage flexible ou « transportable » d'un contexte à l'autre. La flexibilité de la pratique est donc surtout fonction de *l'adaptabilité/flexibilité* de nos acteurs, et de leur capacité à *apprendre à apprendre, mieux et différemment, avec l'expérience qui augmente*; ceci indique des « *stratégies métacognitives* » d'apprentissage informel. Les propositions qui précèdent nous apparaissent importantes pour cette étude, car elles suggèrent encore le *rapport essentiel, le va-et-vient dialectique, entre l'expérience et la connaissance*, dans la construction de l'apprentissage informel.

Cette étude a montré une tendance marquée chez nos acteurs à faire des liens entre l'expérience ancienne et nouvelle, et à réinvestir leurs pratiques (en les reconstruisant toujours) dans les situations diverses de leur travail. Leurs pratiques sont ainsi apparues comme étant *plus souvent flexibles que spécifiques à une situation*. Par ailleurs, plus la personne montrait des pratiques flexibles, plus elle semblait développer une capacité à faire des liens entre les situations, et plus elle semblait « compétente » pour apprendre à apprendre par l'expérience dans des situations variées (la façon d'apprendre se transformant ainsi, et en ce sens). Ceci se retrouvait à la figure 22 de la section 6.2.5 qui a précédé (théorisation en construction III).

Avec cette « *compétence* » *d'apprendre à apprendre par l'expérience*, la personne développerait, en s'appuyant sur la réflexion sur son action et sur la métaréflexion, des *stratégies métacognitives* ou « *méta-stratégies* » d'apprentissage informel qui lui permettent d'avoir une *pratique davantage flexible*, dans des situations diverses. Nous voyons ainsi les liens constitutifs entre cet Axe 2 de la flexibilité et l'Axe 5 dont l'interprétation suivra : l'explicitation et la réflexion sur l'action qu'elle suscite participent au développement de ce caractère de flexibilité de la pratique.

Parce que cette pratique flexible apparaît se développer *avec la pratique et par l'expérience qui augmente*, il semble bien que plus on *apprenne à apprendre*, plus on puisse adapter une pratique à des situations diverses dont on aura perçu la « *transparence* », et plus donc cette pratique prendra un caractère flexible à l'examen, s'exprimant dans une flexibilité variable sur l'Axe 2.

Nous allons maintenant passer à l'interprétation du 3^e axe de notre continuum, la dimension partagée de la pratique.

6.2.6.3 La dimension du caractère individuel versus partagé de la pratique (Axe 3)

En abordant dans l'analyse *l'aspect social ou collectif de l'apprentissage* dans la pratique-manifestation, la cinquième dimension identifiée, il était ressorti que nos acteurs adoptaient des pratiques qui étaient *parfois partagées avec un groupe*, ou *parfois individuelles et personnelles*, c'est-à-dire que le processus de leur développement (par la mobilisation de diverses ressources, dont collectives) et leur résultat (la pratique nouvelle, recadrée ou confirmée) ne prenaient pas *toujours* un caractère d'abord *social*. Ils le prenaient parfois, cependant, lorsque cela était pertinent ou « *facilitant* » pour les acteurs. Les deux formes se sont manifestées clairement *dans une progression ou une gradation*, et cela motive en soi le recadrage que nous allons faire de cette dimension sur le troisième axe du continuum des manifestations, celui du caractère individuel versus collectif/partagé de la pratique. Rappelons encore qu'une pratique ayant un caractère partagé est celle qui est

communiquée ou transmise à une autre personne ou à un groupe et qui, dans le cas du groupe, devient souvent en quelque sorte une pratique *réifiée* ou reconnue en milieu de travail, par un groupe donné (reconnue comme une pratique valable par ce groupe et devenant ainsi une « norme » d'action; Lave et Wenger, 1991).

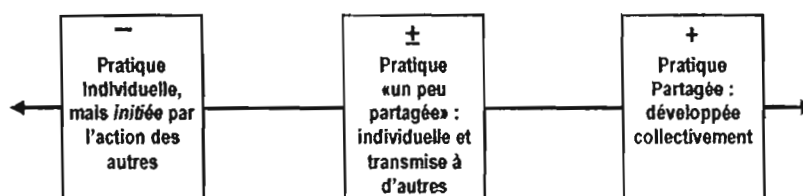
Pour éclairer notre interprétation sur la dimension partagée de la pratique, nous retenons certains aspects de la conception de *l'apprentissage situé* (Lave et Wenger, 1991), en regard de l'impact du « social » sur l'apprentissage et du caractère partagé de la pratique. En particulier, nous avons rappelé *les concepts porteurs qui ont trouvé écho dans les données* : l'idée d'une *pratique partagée*, qui est proche de celle d'une « *shared practice* » de Lave et Wenger, les concepts de *communauté de pratique*, de *curriculum d'apprentissage en pratique* et de *terrain d'opportunités situées*. Ainsi, l'*aspect situé de l'apprentissage* semblait se manifester sur notre terrain d'étude dans une interaction dialectique de la personne en action avec la situation et le contexte, interaction qui structurait son activité adaptative (Bednarz et Larochelle, 1994; Piaget, 1970) et en déploiement (Lave, 1988a), sur ce *terrain d'opportunités situées*. La *communauté de pratique* est apparue jouer *parfois* un rôle dans cette interaction, lorsque *le groupe devenait contributif* du développement de la pratique et lorsque celle-ci devenait *partie de son répertoire partagé*. Dans un tel cas, la ressource du groupe était partie prenante de ce terrain d'opportunités situées, ou du curriculum d'apprentissage, alors que le groupe dont l'acteur faisait partie lui fournissait un accès à ses pratiques, ou que l'acteur partageait avec son groupe (lui donnant accès) une pratique qu'il avait reconstruite et qui s'insérait alors dans le répertoire du groupe.

Mais la pratique partagée et l'aspect de l'impact du « social » sur l'apprentissage sont également éclairés par une conception constructiviste (Bednarz et Garnier, 1989; Bednarz et Larochelle, 1994; Bednarz et autres, 1998; Glasersfeld, 2004a, b; Jonnaert, 2004; Piaget, 1970), qui vient dans cette étude baliser le concept *d'apprentissage situé* : *le social est un construit de la personne qu'il intègre dans ses constructions du*

monde, et c'est ainsi, en étant reconstruit par elle, que le social influe sur son apprentissage. En ce sens, nous l'avons souvent indiqué, la pratique comme manifestation de l'apprentissage informel dans cette étude ne prend pas *toujours* un caractère d'abord *social*.

La pratique, ainsi recadrée sur l'Axe 3 du continuum des manifestations de l'apprentissage informel, présente une dimension qui peut varier de *très individuelle* (-), à *très partagée* (+), comme le montre la figure suivante :

Figure 25 : Axe 3 – Caractère individuel versus partagé de la pratique *dans son développement et son résultat*



En regard de ce caractère plus ou moins partagé, la figure représente les trois types de pratique partagée, identifiés dans l'analyse *en fonction de leur mode de développement, et maintenant de leur résultat*. Ils représentent les « niveaux de partage » de la pratique, dans sa réalisation et dans son résultat : la *pratique peu partagée ou individuelle* (la plus individuelle) se trouve à l'extrême gauche (-) de l'Axe 3 : une pratique *développée individuellement par la personne*, mais qui a été *déclenchée par l'intervention des autres* (d'où vient l'aspect social du vécu de la personne). La *pratique « un peu partagée »* pourrait se situer au centre de l'Axe 3 (±) : elle est *développée individuellement*, pour être ensuite *transmise à d'autres* dans un 2^e temps, être adoptée par le groupe et incluse dans l'ensemble de ses pratiques habituelles. Et la *pratique entièrement partagée et développée collectivement*, située à l'extrême droite de l'Axe 3 (+) : elle est *développée collectivement* par les membres d'un groupe (ponctuel ou stable) dont fait partie la personne, en construisant sur les idées des uns et des autres et en partageant les expériences de chacun. Une pratique

partagée appartient rarement *exclusivement* à l'un des types énoncés ci-dessus, car il s'agit de trois angles pour examiner son caractère partagé, et elle peut relever à la fois de plusieurs de ces types sur le continuum.

Son caractère partagé ou non dépend souvent, comme déjà discuté avec le concept de flexibilité de la pratique à la section précédente, du *degré de généralité ou d'adaptabilité* de la pratique : il semble en effet *qu'une pratique qui est applicable et utilisable dans plusieurs contextes pourra être davantage partagée et incluse dans les pratiques du groupe*. On peut voir ainsi apparaître des liens constitutifs entre cet Axe 3 et l'Axe 1 du début de cette section. Mais rappelons qu'une pratique partagée est toujours reconstruite par la personne membre du groupe qui la partage, dans chaque situation particulière, car chaque membre évolue dans un contexte qui est « personnel » à lui et à sa relation au monde. Encore une fois, nous pensons que l'idée selon laquelle l'apprentissage informel s'exprime dans une *pratique apprenante située et parfois partagée* se trouve soutenue par la discussion qui précède, à la fois *dans sa dimension située et contextualisée, et dans sa dimension parfois partagée*.

6.2.6.4 La dimension affective ou émotionnelle de la pratique (Axe 4)

Avec l'analyse de la *composante émotionnelle ou affective* de la pratique-manifestation, sous l'angle de l'émotion qui accompagne l'apprentissage informel, la composante émotionnelle est apparue être présente et jouer un rôle à tous les moments du processus. Même si l'émotion semble jouer un rôle plus important comme moteur et ressource mobilisée durant sa réalisation (voir les sections 5.3.5 et 6.2.2.4), la pratique-résultat de l'apprentissage informel est souvent accompagnée d'une émotion manifestée par nos acteurs, et cette émotion semble jouer un rôle important mais variable, selon les personnes et les situations.

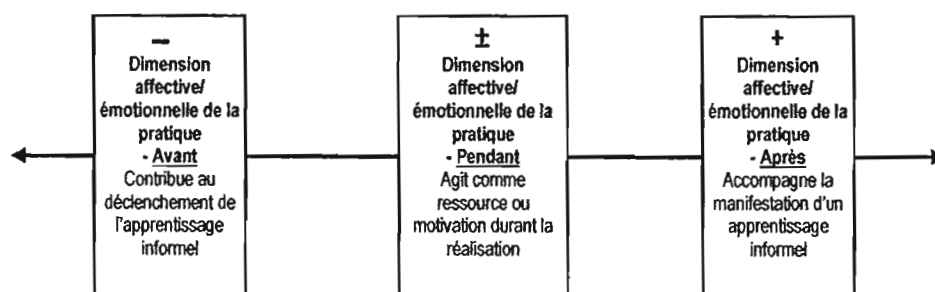
Ainsi, lorsqu'elle est « positive » (comme une fierté, une satisfaction personnelle, de la joie, etc.), elle agit comme *motivation dans les actions futures de l'acteur*, ce qui est susceptible de l'inciter à maintenir (ou à valoriser) sa façon de traiter la situation

rencontrée, et à vouloir répéter/réutiliser dans le futur la stratégie qui lui aura apporté du succès.

La pratique apparaît dans ce dernier cas être davantage susceptible de devenir *flexible* et d'être réinvestie dans des situations futures, ce qui relie aussi la dimension émotionnelle (recadrée ci-dessous sur l'Axe 4 du continuum) à celle de la flexibilité (Axe 2) de la pratique. La composante émotionnelle est ainsi pour la personne un *indicateur que la nouvelle pratique a été un succès et qu'elle est adaptée* dans la situation concernée : nos acteurs se sont souvent appuyés sur leurs émotions pour faire après-coup l'évaluation du succès de leur pratique. Cette composante émotionnelle pourra ainsi *servir à nouveau de ressource* pour l'acteur, en nourrissant un nouvel apprentissage dans le futur.

Nous recadrons maintenant la dimension affective de la pratique-résultat sur l'Axe 4 du continuum, un axe *qui varie dans le temps*, comme l'illustre la figure qui suit.

Figure 26 : Axe 4 – Distribution de la dimension affective/émotionnelle de la pratique *variant dans le temps*



La figure 26 montre que cette dimension varie d'une émotion vécue avant l'apprentissage (-), à celle vécue pendant l'apprentissage (±), et à une émotion vécue après l'apprentissage (+), lorsqu'elle accompagne une pratique reconstruite. Cet axe du continuum illustre une « composante affective de la pratique » qui, *en variant*

dans le temps, contribue à la fois au déclenchement de l'apprentissage, à sa réalisation comme ressource-motrice et à sa manifestation une fois réalisé.

Soulignons déjà que le présent Axe 4, avec l'Axe 5 de la pratique implicite versus explicitée qui va suivre, apparaissent aussi être en interrelation : ils expriment tous deux le rapport personnel de l'acteur à sa pratique, et les deux axes se manifestent aussi en variant dans le temps. Par ailleurs, nous considérons la ressource *engagement/motivation* comme étant contributive de la dimension affective de cet axe 4, car la première s'est exprimée dans les données comme étant étroitement reliée aux émotions dans la réalisation de l'apprentissage (voir la section 6.2.2.4).

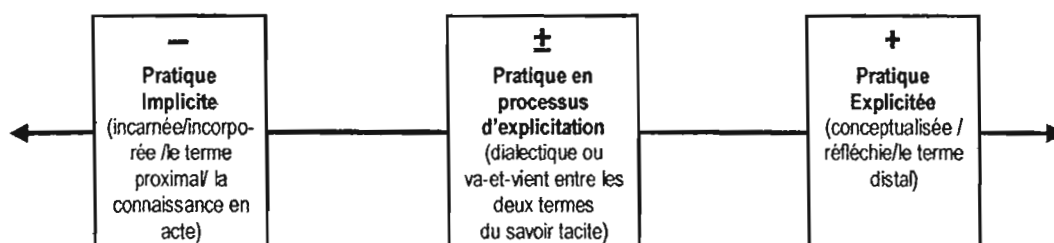
6.2.6.5 La pratique dans sa dimension explicitée (Axe 5)

Nous en sommes à l'examen de la dernière dimension identifiée pour les pratiques-manifestations de l'apprentissage informel chez nos acteurs. Rappelons d'abord que la *pratique explicitée/conceptualisée* était la dimension la plus importante en nombre d'incidences dans les données. Elle a été *mise en évidence par l'explicitation* qu'a faite l'acteur de sa conduite antérieure, cette pratique apparaissant comme la trace de la *connaissance en acte qui était auparavant implicite*. Par ailleurs, l'effet le plus frappant de l'explicitation, dans le contexte examiné, se retrouvait dans le rôle qu'elle joue *en tant que ressource-stratégie mobilisée dans la réalisation du processus d'apprentissage informel*. La présente dimension « explicitée » de la pratique prend moins d'importance dans cette interprétation et dans la compréhension du processus, alors qu'il s'agira essentiellement *d'examiner la pratique-manifestation de l'apprentissage informel qui peut prendre une dimension implicite ou explicitée*.

Ainsi, avec l'interprétation, nous nommons cette dimension une pratique « implicite/explicitée ». Comme déjà indiqué auparavant, l'explicitation peut être regardée comme étant contributive du *processus où se joue le va-et-vient entre l'implicite/l'explicite du savoir tacite*. Ce va-et-vient se manifeste justement à l'observateur par le caractère implicite ou explicite que prend la pratique, retrouvé

dans cette dimension « implicite/explicitée ». C'est aussi de cette manière que semble s'exprimer la variation dans le temps de cette dimension explicitée de la pratique, *dans ce mouvement implicite-explicite réalisé dans le temps par les acteurs : avant, durant et après l'explicitation de la conduite préréfléchie*. Nous recadrons donc la dimension explicitée en tant que dimension implicite/explicitée de la pratique, sur l'Axe 5 représenté à la figure suivante.

Figure 27 : Axe 5 – La pratique dans sa dimension « implicite/explicitée », exprimant le va-et-vient dialectique (et réflexif) du savoir tacite et *variant dans le temps*



S'inspirant d'abord de l'explicitation de Vermersch et de la théorie du savoir tacite de Polanyi, la conception proposée avec cet Axe 5 montre que l'aspect d'explicitation de la pratique, qui est une dimension importante examinée sur le continuum des manifestations de l'apprentissage, prend un caractère qui varie de implicite et incarné/incorporé, la connaissance en acte et le terme *proximal* dans la relation du savoir tacite (-), jusqu'à explicite et conceptualisé ou réfléchi, le terme *distal* dans la relation du savoir tacite (+). Cette dimension de l'explicitation est ainsi reliée à la *dialectique (le va-et-vient) du savoir tacite qui s'exprime à travers ce processus d'explicitation et de réflexion sur l'action*, ce qui est symbolisé dans la figure par la pratique en processus d'explicitation (±), et par sa relation dialectique avec les deux pôles de l'Axe 5 (- et +). Cet axe, précisons-le encore, *varie dans le temps*, et traduit un *rapport « personnel » de l'acteur à sa pratique*. Ce rapport personnel s'exprime chez l'acteur dans la *réflexion sur l'action*, et la *réflexion métacognitive*, ou encore dans son usage des possibles « *stratégies métacognitives d'apprentissage informel* »,

introduites aux sections précédentes.

Nous allons conclure sur cet aspect des pratiques-manifestations, en tentant d'illustrer avec un exemple tiré des données notre interprétation de la dimension « implicite/explicitée ». Nous reprenons brièvement la situation très riche de Julie, qui a été utilisée plus tôt dans ce chapitre.

Avec cet exemple, nous allons montrer les réflexions et mises au jour successives d'apprentissage informels liés à une situation/une pratique en milieu de travail, afin de dévoiler les mouvements implicites/explicites de l'explicitation, qui se sont révélés tout au long de la recherche. Du point de vue de la recherche (et à travers l'effet de son dispositif), nous allons montrer le travail d'explicitation/réinvestissement de ce qui est explicité, pour réaliser des apprentissages informels successifs.

Décrivons sous forme de résumé ciblé la situation de Julie, à propos de la préparation de rapports qualité, afin de mettre en relief ses éléments principaux :

La participante explicité son ancienne conduite (qui était implicite pour elle avant sa réflexion pré-entrevue et durant l'entrevue), par laquelle elle a réalisé un apprentissage informel durant sa situation racontée, et qu'elle reconstitue pour nous : elle l'a fait en déconstruisant son processus de préparation des rapports de qualité, pour le reconstruire de façon plus efficace, et ainsi créer un manuel-guide pour leur prise en charge par d'autres employés. Il y avait déjà là une explicitation « auto-initiée et privée » de son processus de réalisation des rapports, qu'elle a reconstruit en situation de travail et en réalisant un apprentissage informel : elle a par elle-même déconstruit-reconstruit son processus pour mieux le comprendre. Par la suite, la *pratique nouvellement explicitée en entrevue* (la connaissance en acte préalable qu'elle nous a livrée en entrevue) est de réaliser qu'elle a fait une déconstruction-reconstruction de son processus de travail durant sa situation, et qu'elle a développé sa pratique de préparation de son manuel-guide, mais aussi sa capacité à faire « un mini-Kaïzen toute seule dans son coin ». Ce sont les pratiques développées durant sa situation, et explicitées par une réflexion (préalable à l'entrevue et durant celle-ci) sur sa conduite durant sa situation.

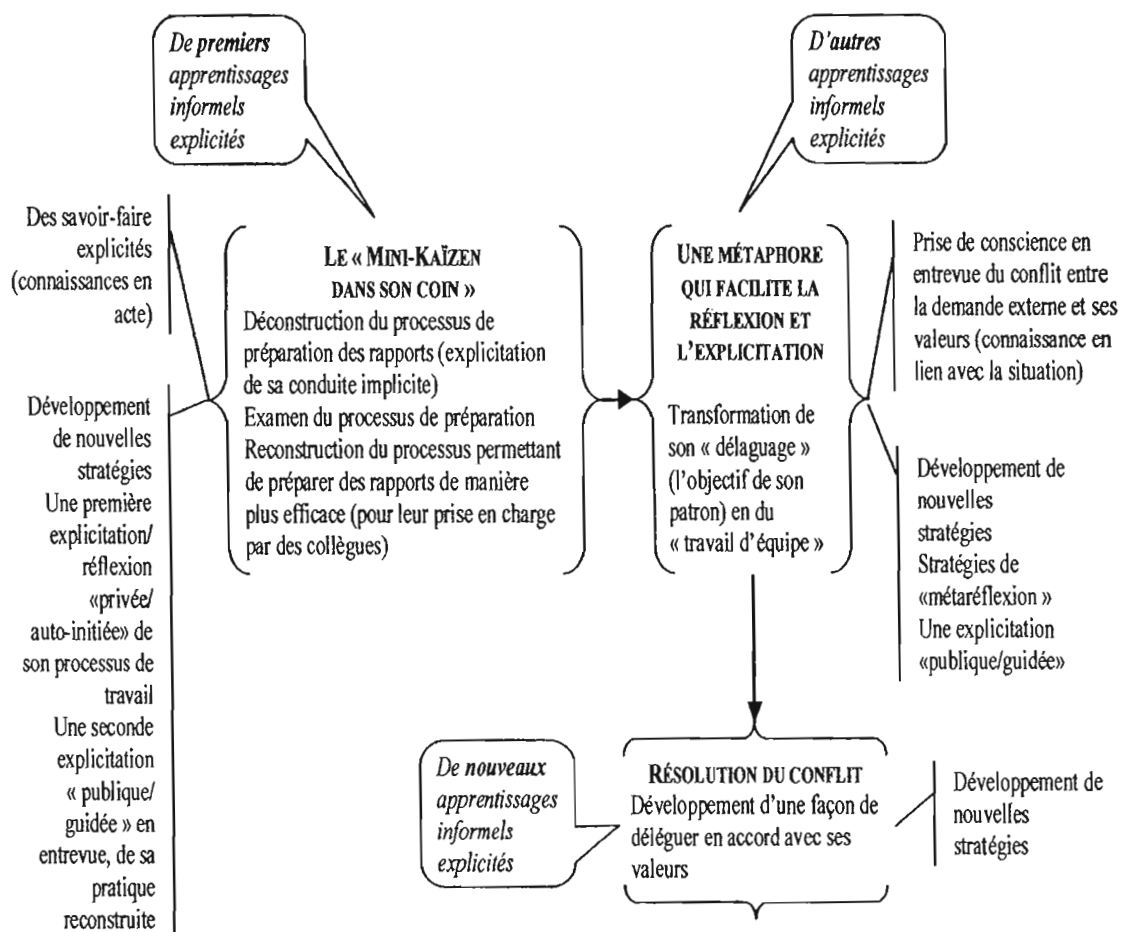
Mais, durant sa réflexion sur son action et sa réflexion métacognitive sur sa

réflexion, qui s'est poursuivie en entrevue (de façon publique et avec notre guidage), Julie a découvert (explicité) autre chose sur sa pratique, et elle a ainsi réalisé un nouvel apprentissage informel par sa réflexion durant l'entrevue : ce qu'elle venait d'expliciter (la reconstruction du processus des rapports et ce qui a suivi) lui a servi de ressource, qu'elle a réinvestie en entrevue pour réaliser qu'elle avait réussi à « transformer son « déléguage » en travail d'équipe » (son nouvel apprentissage mis au jour). En réfléchissant sur ce nouvel aspect en entrevue, elle a donné une perspective et un sens différents à toute sa conduite antérieure, et à sa nouvelle pratique développée en situation de travail. Et elle l'a ainsi transformée à nouveau : l'objectif de délégation des rapports qualité donné par son patron, qui était à l'origine de toute la situation qu'elle racontait, lui posait toujours problème avant et au début de l'entrevue, en ce que cet objectif était en conflit avec ses valeurs de collaboration et de travail d'équipe en milieu de travail. Rappelons qu'elle concevait la délégation d'une tâche comme de devoir « se débarrasser sur le dos des autres » de cette tâche, et d'ainsi les abandonner avec « son » problème.

Elle a pu résoudre ce conflit pour elle-même parce qu'elle a réalisé (explicité), grâce à sa réflexion que nous avons suscitée au moyen de sa métaphore « passe-moi la puck, j'vas en compter des buts », qu'elle avait dû *collaborer* avec des stagiaires pour développer son manuel-guide, et que ce faisant elle avait leur « valorisation » dans l'entreprise, tout en facilitant avec le manuel-guide le travail efficace des autres pour réaliser les rapports dans le futur. Nous dirions que cette nouvelle pratique explicitée, construite en entrevue à partir de la ressource issue de l'explicitation de sa conduite antérieure, est dans ce cas d'ordre intellectuel et « moral » (mais aussi émotionnel) pour Julie : c'est la pensée sur son conflit résolu, et sur sa mise en œuvre de sa valeur de collaboration au travail, et c'est aussi la satisfaction de pouvoir déléguer (et satisfaire son patron) tout en se respectant elle-même.

Ce bref mais nécessaire retour aux données nous permet maintenant de schématiser dans la figure qui suit *le va-et-vient implicite/explicite de l'explicitation* :

Figure 28 : Le va-et-vient implicite/explicite de l'explicitation, à propos d'une situation de préparation de rapports qualité



6.2.6.6 En conclusion sur les manifestations, dans la pratique, du processus d'apprentissage informel, sur un continuum à cinq axes

Avec l'interprétation, nous avons proposé et examiné cinq dimensions de la pratique-manifestation de l'apprentissage, ce qui nous a amenée à alimenter notre compréhension du *résultat du processus* à l'étude.

Nous avons considéré les dimensions sur un continuum des manifestations de la pratique à cinq axes, et nous avons posé que ces cinq axes ou dimensions sont inter reliés les uns aux autres : il a été montré dans ce qui précède que chacun des axes

participait à la manifestation d'un ou de plusieurs des autres, ce qui donne ainsi *un caractère dynamique au continuum* qu'elles constituent.

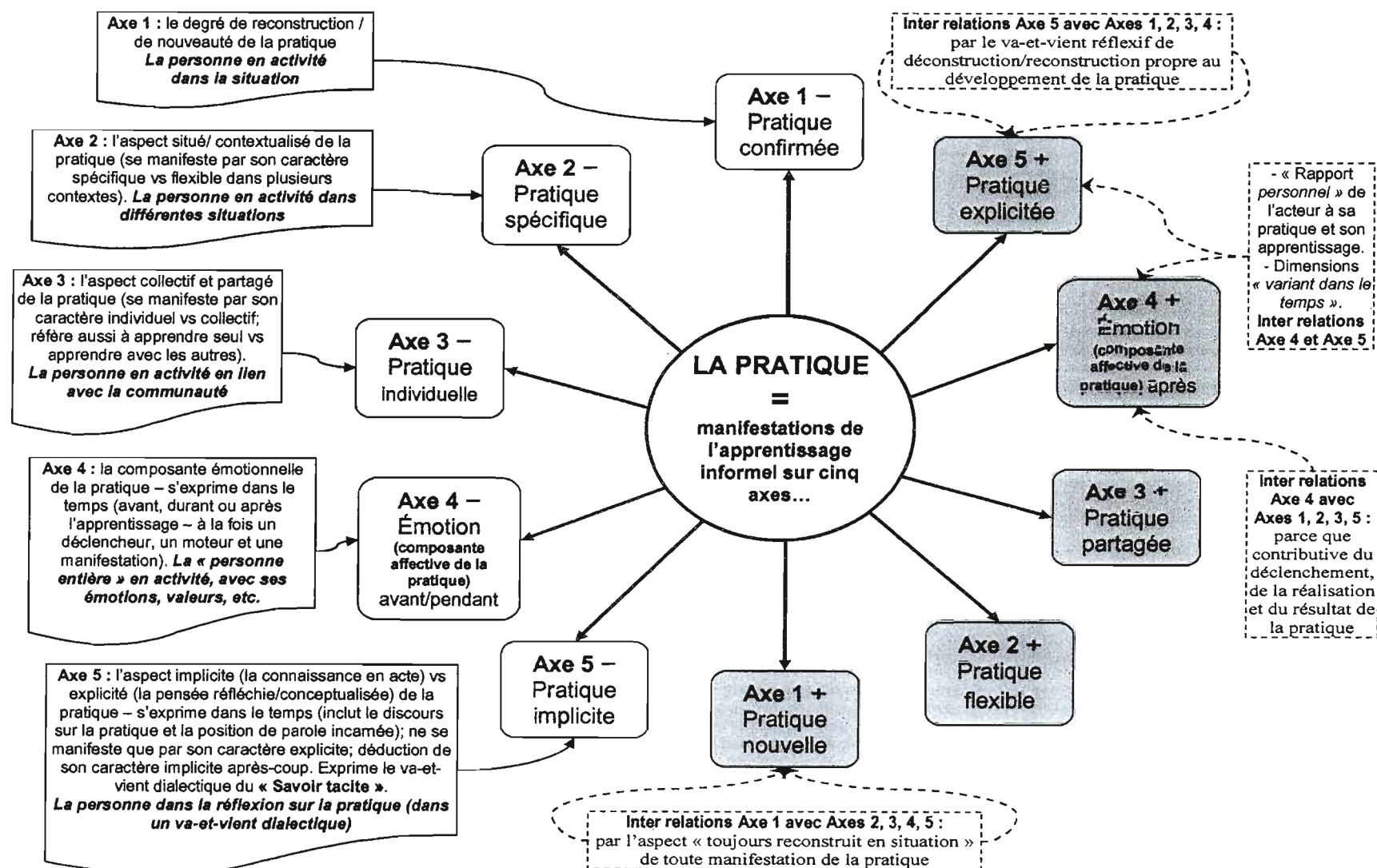
La prochaine section 6.3 présente de façon schématique une synthèse de ce qui a précédé.

6.3 Des manifestations de l'apprentissage informel dans la pratique : un continuum dynamique sur cinq axes

Pour présenter une synthèse de la section 6.2.6 qui a précédé, la figure qui suit illustre de façon schématique le *continuum « dynamique » sur cinq axes des manifestations d'apprentissage informel dans la pratique*, sur le terrain examiné.

Cette figure montre, nous le pensons, une *relation dynamique* entre les cinq axes qui ont été identifiés, où chaque axe se trouve en inter relation avec les autres. Ainsi, les cinq dimensions s'inter influencent, pour résulter en *la forme globale de la pratique comme manifestation de l'apprentissage informel*, qui se trouve au centre de la figure. Et ceci conclut, après l'examen de son déclenchement et de sa réalisation, notre interprétation de la troisième portion de ce processus « en construction » d'apprentissage informel retracé sur notre terrain de recherche, la portion de son résultat ou de sa manifestation.

Figure 29 : Théorisation en construction IV. Continuum dynamique des cinq axes des manifestations d'apprentissage informel dans la pratique



CONCLUSION

« Nos institutions, dans la mesure où elles abordent de façon explicite la question de l'apprentissage, sont largement fondées sur le présupposé que c'est un processus individuel, qui a un début et une fin, qu'il est préférable de le séparer du reste de nos activités, et qu'il est le résultat de l'enseignement. (...) [L]a majeure partie de notre éducation et de notre formation est perçue par les apprenants potentiels comme étant non-pertinente, et la plupart d'entre nous émergent de leur expérience en pensant que l'apprentissage est ennuyeux et difficile, et que nous ne sommes pas vraiment faits pour cela. Alors, et si nous adoptions une perspective différente, une perspective qui placerait l'apprentissage dans le contexte de notre expérience vécue et de notre engagement dans le monde ? Et si nous assumions qu'apprendre est autant une partie intégrante de notre nature humaine que ne l'est manger ou dormir, que c'est à la fois indispensable à la vie et inévitable, et que – si on nous en donne l'opportunité – nous pouvons y avoir beaucoup de succès ? ».

Etienne Wenger (1998 : 3; traduction libre).

Nous arrivons au terme de cette recherche et il est approprié de revenir sur ce qui en constituait la motivation de départ, comme de rappeler l'abord méthodologique de notre objet dans cette investigation. L'objet de cette recherche était l'étude de l'explicitation de l'apprentissage informel, réalisé par des adultes dans leur contexte de travail en entreprise, tels que ces acteurs le perçoivent, et selon ce qu'ils nous ont livré à travers leur discours durant les activités de la recherche.

Au départ d'une préoccupation issue de notre expérience professionnelle en formation d'adultes en milieu de travail, notre examen de la recherche avait mis au jour une problématique particulière. Il a d'abord montré que l'apprentissage informel est un phénomène important chez les adultes et qu'il est réalisé dans une variété de contextes dont, de façon très marquée, en contexte de travail. Cependant, encore aujourd'hui, ce phénomène est très peu reconnu comme étant un apprentissage valable et légitime, par les divers milieux et par les adultes eux-mêmes. Et, en apprenant quand même et beaucoup de façon informelle, les adultes apparaissent souhaiter le faire de façon flexible et adaptée à leurs besoins concrets, tout en respectant leur propre rythme ou style personnel d'apprentissage.

Nous pensions par ailleurs que les personnes ont de tout temps appris avec des moyens diversifiés et dans toutes sortes de contextes, même s'il est généralement admis que l'apprentissage se réalise principalement en milieu scolaire et à l'intérieur d'une période bien délimitée de notre vie. Ces apprentissages réalisés de façon autonome, ce « *no man's land* » de l'apprentissage adulte, font aujourd'hui l'objet d'une attention accrue, tant au Québec qu'ailleurs dans le monde. L'importance d'améliorer notre compréhension de cet apprentissage réalisé « *tout au long de la vie* » nous apparaissait grande, pour mieux l'arrimer à toutes les formes d'éducation organisée et ainsi contribuer à mieux valoriser et reconnaître tout le spectre de l'apprentissage adulte.

Rappelons que l'examen des travaux sur l'apprentissage informel a d'abord montré que cette notion est polysémique et conceptuellement mal délimitée, et nous avons cherché à contribuer avec cette thèse à sa clarification. Par ailleurs la recherche sur ce phénomène, qui en est encore à ses premiers pas, a porté principalement sur la documentation de son ampleur, et beaucoup moins sur la compréhension de son processus de réalisation, ou de ce qu'il recouvre qualitativement. La recherche a également suggéré un besoin d'explorer certains aspects de la nature ou du mode de réalisation de l'apprentissage informel : l'importance de l'expérience ou de la pratique de l'acteur, sa nature située et l'influence du contexte dans sa réalisation, l'influence du groupe d'appartenance, ainsi que la dimension implicite ou tacite pressentie dans ces apprentissages. Ce fut notre motivation et l'objet principal de cette investigation que d'explorer les aspects qui précèdent. Notre intérêt de recherche s'est particulièrement centré sur un contexte du milieu de travail et de l'entreprise. Plus spécifiquement, rappelons nos *questions de recherche* :

1. *Comment se réalise dans la pratique, en situation, le processus d'apprentissage informel, chez des acteurs apprenants adultes, dans un contexte donné lié à leur tâche en milieu de travail dans une entreprise ?*
2. *Quel rôle jouent dans ce processus le contexte, le groupe de pratique commune et les ressources mobilisées en situation ?*

Pour tenter d'y répondre, puisque nous nous sommes intéressée au sens donné au phénomène par les acteurs en contexte de travail, la méthodologie retenue pour l'étude a adopté une approche qualitative/interprétative et elle s'est inspirée de l'ethnographie dans son abord du terrain. Nous avons procédé par étude de cas auprès d'un petit groupe d'acteurs, recrutés sur le site d'une entreprise de la grande région de Montréal. Dans un souci de triangulation et d'enrichissement des sources de données, nous avons utilisé les méthodes et outils de l'observation *in situ*, de l'entretien semi-dirigé/d'explicitation (fondé sur des récits d'expérience et portant sur des situations d'apprentissage en milieu de travail), des retours de validation aux acteurs et de l'activité réflexive en groupe (un entretien focalisé de groupe). *La réflexion sur l'action et l'explicitation* ont été au cœur de la mise au jour d'apprentissages réalisés par nos acteurs en situation de travail.

Ces quelques éléments étant rappelés en guise de préambule, la conclusion qui va suivre comprendra quatre parties. La première présentera les contributions les plus importantes de cette investigation en regard de l'objectif et des questions de recherche, en rappelant et résumant les synthèses théoriques qui ont été construites tout au long de l'interprétation. La seconde discutera des retombées possibles de cette étude en particulier et, en général, de l'investigation du phénomène de l'apprentissage informel. Des pistes pour la recherche future seront ensuite dégagées dans la troisième partie. La quatrième partie retracera les quelques limites de cette recherche que nous avons pu identifier. Notre mot de la fin proposera finalement une courte réflexion personnelle, que nous a inspirée cette étude.

a) En guise de synthèse théorique : les contributions de cette étude à la compréhension de l'apprentissage informel

Au départ de cette recherche, notre objectif était le suivant :

À partir de ce que pourraient révéler les participants à l'étude par leur réflexion sur leur pratique et son explicitation, mieux comprendre la nature, possiblement

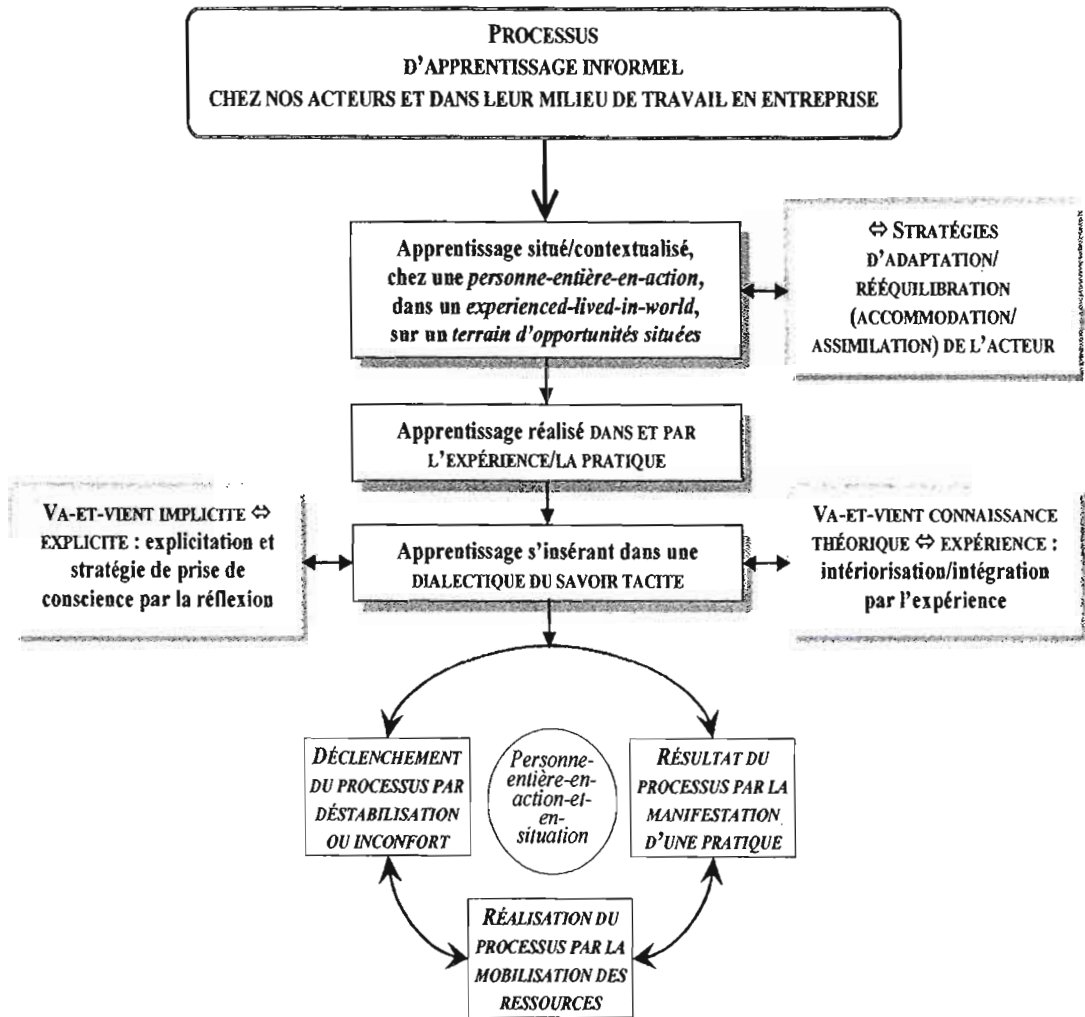
dialectique et située, du processus qui sous-tend la réalisation d'apprentissages informels, dans le contexte particulier du milieu de travail examiné.

Cet objectif a été poursuivi afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. Nous pensons qu'il a pu être rencontré avec les différents éléments d'analyse et d'interprétation qui ont été apportés aux chapitres 5 et 6 de cette thèse. Avec notre théorisation « en construction » réalisée tout au long du chapitre 6, des schémas successifs ont été proposés qui auront permis de *construire progressivement et de synthétiser les éléments de compréhension du processus d'apprentissage informel*, qui émergeaient sur le terrain examiné.

Nous référons ainsi le lecteur à ces synthèses successives des résultats de l'enquête, aux figures 19, 21, 22, 28 et 29 du chapitre 6. Un résumé de ces synthèses précédentes est présenté à la figure 30 qui suit, qui rappelle l'essentiel du *processus d'apprentissage informel retracé chez nos acteurs*.

Avec les figures précédentes du chapitre 6, cette figure 30 illustre *les grandes lignes des éléments de réponse apportés à nos questions de recherche*, en regard du processus examiné. Ce processus *se déploie dans trois grandes phases*, qui sont en interaction dynamique; il ne se déploie donc pas nécessairement de façon séquentielle et dans le temps. En définitive, c'est *la nature située et dialectique de ce processus, où la personne-entière-en-activité est au centre de son déploiement*, qui est ici suggérée.

Figure 30 : Le processus d'apprentissage informel chez nos acteurs en situation : une synthèse des résultats de l'enquête en regard des questions de recherche



Pour compléter cette synthèse finale, nous présentons une version revisitée de la définition de travail proposée à la fin du cadre théorique. Elle a pu, nous le pensons, être considérablement enrichie par cette étude. Nous la proposons dans sa nouvelle forme, pour traduire notre vision du sens ayant émergé des données et pour mettre en évidence les éléments clé de la théorisation qui a été construite sur ce sens.

Tableau 9 : Définition revisitée de l'apprentissage informel : ce qui a été construit à partir de l'investigation

<p align="center">L'APPRENTISSAGE INFORMEL SUR LE TERRAIN EXAMINÉ : UNE DÉFINITION REVISITÉE</p>
<p>Un apprentissage où l'activité-en-situation joue un rôle constitutif : la situation et les divers « niveaux de contexte » sont <i>structurants</i> et « <i>médiatisants</i> » pour l'apprentissage, par l'interaction dialectique de la personne avec ces contextes et alors qu'une reconstruction s'effectue dans le passage d'un contexte à l'autre. Il s'articule sur l'action/l'expérience, sur la pratique intellectuelle, physique, émotionnelle, etc., qui en est <i>la source et le résultat</i>.</p>
<p>Un apprentissage qui est « <i>auto-initié</i> » par l'acteur et souvent « <i>autogéré</i> ». Il <i>est déclenché</i> par une situation ou un événement qui le déstabilise ou crée un inconfort chez lui, et qui l'amène à développer ou à reconstruire des stratégies, pour s'adapter à la situation. Il est ainsi déclenché par le besoin <i>d'adaptation/rééquilibration</i> de l'acteur.</p>
<p>Un apprentissage qui est une <i>stratégie d'adaptation</i>, et qui mobilise pour sa réalisation <i>diverses ressources structurantes</i>, qui le <i>médiatisent</i> aussi. Il est réalisé par la <i>personne-entière-en-situation</i> en relation dialectique avec son activité, sa situation et les ressources, qu'elle mobilise, réinterprète et reconstruit.</p>
<p>Ces ressources mobilisées sont variées : elles comprennent la situation/le contexte, des ressources « <i>personnelles</i> », des stratégies diverses et le groupe de pratique ou les autres, ces derniers indiquant un aspect social ou collectif à l'apprentissage.</p>
<p>Un apprentissage qui <i>se manifeste</i> en situation <i>par la trace d'une pratique</i> nouvelle, restructurée, ou confirmée, qui peut être mise en évidence par la réflexion sur l'action de l'acteur, par l'explicitation et la conceptualisation de son savoir-faire <i>préréfléchi</i>. Il est ainsi formé de <i>connaissances en acte</i> (implicites/non conscientes, et incorporées/incarnées), et de <i>connaissances explicitées et conceptualisées</i>, suite à l'explicitation que réalise le sujet. Ces connaissances se manifestent <i>toutes en situation et dans la pratique</i>.</p>
<p>Cette pratique-manifestation de l'apprentissage informel s'exprime à son tour dans ses cinq caractéristiques (ou dimensions), variant chacune sur un axe, et qui sont inter reliées de façon dynamique : une pratique peut apparaître chez la personne dans son aspect nouveau/confirmé, flexible/spécifique, partagé/individuel, implicite/explicité et dans une composante affective/émotionnelle qui accompagne la pratique.</p>

**L'APPRENTISSAGE INFORMEL SUR LE TERRAIN EXAMINÉ :
UNE DÉFINITION REVISITÉE**

L'apprentissage informel relève finalement chez l'acteur d'un *processus dialectique du savoir tacite*, qui exprime la réalisation d'un *va-et-vient entre expérience et connaissance théorique* (indiquant une *intégration/intériorisation* par la pratique), et un *va-et-vient entre les niveaux explicite et implicite de la connaissance*.

Le *processus d'explicitation* apparaît ainsi comme étant *constitutif* chez l'acteur de la réalisation du *processus d'apprentissage informel*, par la mise en œuvre de *stratégies de prise de conscience et de réflexion*, qui peuvent être des *stratégies métacognitives*.

Cette définition revisitée relève les principaux éléments de compréhension de notre objet qui ont été proposés dans cette étude. Elle peut en outre suggérer quelques pistes pouvant permettre de *distinguer un apprentissage formel d'un apprentissage informel*, sur notre terrain d'étude. Nous les soumettons pour discussion et pour la recherche à venir.

Un apprentissage informel pourrait se distinguer d'un apprentissage formel par :

- Son caractère toujours « auto-initié » (ou réalisé de la propre initiative de l'acteur), de façon implicite, ou explicite/consciente : l'acteur s'engage de lui-même dans l'apprentissage, et est souvent motivé par sa perception unique de la situation, par ses besoins personnels, ou par un besoin d'adaptation.
- Son caractère souvent « autogéré », donc réalisé sous l'impulsion de l'action de la personne même, au moyen de ressources qu'elle mobilise elle-même et de son propre chef, sans l'aide immédiate d'un guide ou d'un groupe.
- Et, finalement, son mode de réalisation, qui s'appuie possiblement sur *la mise en œuvre d'une dialectique du savoir tacite* présentant deux volets ou aspects :
 - l'indication d'un va-et-vient entre l'implicite et l'explicite, traduisant le mouvement de la réflexion/explicitation de la connaissance en acte – ou de « *l'embodied knowledge* ». Donc, l'indication d'un *processus d'explicitation et de réflexion sur l'action qui est parfois métacognitive, processus qui est*

constitutif du processus de réalisation de l'apprentissage informel;

- l'indication de la réalisation d'un *va-et-vient entre expérience et connaissance théorique*, indiquant un *processus d'intégration/intériorisation des connaissances par la pratique*.
- Par ailleurs, soulignons que son contexte de réalisation était dans cette étude celui de l'expérience du travail quotidien de la personne. Il serait intéressant d'analyser ultérieurement l'apprentissage informel qui se réalise dans d'autres contextes, soit en contexte scolaire ou de formation structurée et en contexte de vie quotidienne, hors du travail et de l'école.

En regard de ce dernier point, nous ne croyons pas en effet que l'on puisse définir l'apprentissage informel en fonction de son contexte de réalisation, soit à l'école ou hors de l'école. L'étude n'aura pas permis de soutenir une telle affirmation.

Cette définition, avec les synthèses théoriques apportées, sont des propositions qui, nous l'espérons, pourront apporter pour la recherche future une contribution à la compréhension de l'apprentissage informel, réalisé en contexte de travail. Mais nous souhaitons aussi que cette compréhension puisse être élargie à d'autres contextes de réalisation. Nous y revenons plus loin, avec les pistes pour la recherche future.

b) Les retombées possibles de cette étude, sa pertinence sociale et scientifique

Des retombées potentielles à l'étude de l'apprentissage informel ont déjà été identifiées dans cette thèse et d'autres peuvent maintenant être considérées.

i. Une première retombée de l'étude, à un niveau « sociétal »

Tout d'abord, à long terme et de façon large et « sociétale », nous pensons qu'une meilleure compréhension des apprentissages informels adultes peut faciliter l'accessibilité à l'éducation et contribuer à la réalisation de « *l'apprentissage tout au long de la vie* » (du « *Lifelong Learning* »), en valorisant les efforts de formation

continue des adultes. Il s'agit donc, en fait, de reconnaître et valoriser ce *continuum de l'éducation des adultes* introduit au cadre théorique.

Dans cette perspective, comme le faisait déjà valoir l'UNESCO en 1997, et à sa suite le MEQ [MELS] en 2002, c'est dans une préoccupation *de justice sociale et de développement personnel* qu'il nous faut repenser les pratiques d'éducation actuelles, pour y inclure les multiples formes d'apprentissage qui se réalisent tout au long de la vie d'un individu. Ceci nécessite *une meilleure compréhension de tout le champ de l'apprentissage informel des adultes*, à laquelle nous apportons notre humble contribution. En effet, l'objectif « d'apprentissage pour tous, tout au long de la vie » de l'UNESCO vise non moins que l'émancipation de tous les citoyens, en permettant à l'adulte de toute origine de réaliser son plein potentiel individuel et collectif :

« [S]ans une participation véritable et éclairée des hommes et des femmes de tous horizons, l'humanité ne saurait survivre ni relever les défis de l'avenir. (...) L'éducation des adultes (...) est une clé pour le XXI^e siècle. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société. (...) L'éducation des adultes peut forger l'identité et donner un sens à la vie. » (1997 : 1 [Déclaration de Hambourg : Paragraphes 1 et 2]).²⁵¹

On voit qu'il s'agit d'enjeux dont la portée est grande, et qu'un tel projet demanderait assurément du temps, de la réflexion et une concertation de tous les acteurs éducatifs et sociaux. À cet effet, la reconnaissance et la valorisation de tout le spectre de l'apprentissage adulte pourrait nous demander « d'élargir les frontières » de l'école pour considérer toutes ces formes d'apprentissage, incluant celle qui est « auto-initiée » et réalisée en pratique dans la vie quotidienne. Il faudrait peut-être recadrer « l'apprentissage dans le contexte de notre expérience vécue et de notre engagement

²⁵¹ Rappelons à nouveau que la notion d'« *éducation des adultes* » recouvre : « l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres [...qui] englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non-formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel » (p.1; Paragraphe 3).

dans le monde » (Wenger, 1998 : 3). Ce qui précède pourrait bien supposer que, comme société, nous abordions l'apprentissage et l'école d'une façon renouvelée, ou que nous en élargissions les « frontières » actuelles, ce qui demanderait un important changement de paradigme en éducation qu'il nous reste encore à faire...

ii. Une deuxième retombée de l'étude : des propositions pour les lieux de pratique et la formation structurée, et quelques contributions théoriques

En second lieu, abordons de façon *plus concrète* les retombées possibles à cette étude. Que peuvent nous inspirer de plus ses résultats ? Et, en nous appuyant aussi sur notre expérience en formation des adultes, quelle autre contribution cette thèse peut-elle apporter face à l'impact ou à la prise en compte de l'apprentissage informel, dans les lieux de pratique comme dans ceux de la formation professionnelle ? Nous suggérons ce qui suit.

Nous avons déjà souligné qu'il serait souhaitable de favoriser, par les apprenants et par les milieux, une meilleure valorisation et reconnaissance des apprentissages informels réalisés en pratique. Ceci pourrait entre autre se faire par la mise en place de mécanismes formels de *reconnaissance des apprentissages informels*. Nous savons qu'au Québec, on travaille déjà à de tels mécanismes dans les milieux éducatifs (MEQ [MELS], 2002a, b), et que des initiatives importantes visant la reconnaissance des acquis d'expérience ont cours actuellement dans le monde, entre autre en Europe (Bauer, 2005; Dolbec et autres, 2005).

Par ailleurs, pour favoriser le développement professionnel en milieu de travail, en lien avec ces apprentissages informels, nous avons proposé que l'élaboration d'activités de formation au travail ou à l'école puisse être davantage articulée sur les acquis d'expérience des apprenants. Ces formations pourraient ainsi mieux répondre aux besoins d'apprentissage des adultes en emploi, tout en mettant à profit pour eux-mêmes leurs multiples acquis d'expérience. La formation structurée pourrait s'inspirer des quelques principes que nous suggérons dans ce qui suit, en regard des

résultats de cette étude et des théorisations inspirées de Polanyi (1966), de Lave (1988a) et de Vermersch (2003) : *une nécessaire intégration des connaissances par l'expérience (la pratique), dans le va-et-vient dialectique, et un meilleur arrimage des formations structurées avec les acquis d'expérience ou d'apprentissage informel ; une situation, un contexte, et des « niveaux de contextes » qui structurent et médiatisent la pratique, de façon particulière dans chaque milieu, et par le jeu de la mobilisation des ressources structurantes (« situationnelles et personnelles ») ; l'autonomie de l'acteur dans l'exercice de sa capacité réflexive, durant l'explicitation, contribuant à son apprentissage informel, explicitation qui peut être suscitée par un guidage externe, ou être « auto-initiée » par le comportement réflexif de l'acteur.*

Lorsqu'elles sont utiles et requises, donc dans des situations qui sont concrètes et significatives pour l'acteur, les connaissances théoriques sont des ressources structurantes qui sont rappelées et investies en étant reconstruites, de façon adaptative dans la situation vécue. Nous pensons qu'elles le sont à travers un va-et-vient « théorie-pratique », et par un mouvement dialectique entre l'implicite et l'explicite. Selon notre expérience, les formations structurées développées en milieu de travail sont souvent plus près des pratiques effectives des acteurs, et elles tendent à s'appuyer davantage sur les acquis d'expérience antérieurs des apprenants. Mais nous avons pu aussi constater qu'elles ne le font pas toujours. Ces formations, comme ce peut aussi être le cas de l'enseignement scolaire, proposent aussi des savoirs décontextualisés à l'apprenant, à l'intérieur de situations peu significatives pour lui dans son contexte de vie réelle, au travail. Que ce soit à l'école ou en milieu de travail, nous pensons que *la formation efficace et significative* est davantage celle dont les contenus auront été *développés conjointement par les concepteurs et les praticiens expérimentés*, qui vont *s'appuyer sur les pratiques effectives* du milieu de travail ou du métier/de la profession, et qui vont donc *se construire en conjuguant savoirs d'expérience et savoirs théoriques* (codifiés). Les premiers sont enrichis par les seconds, et les seconds se construisent en s'arrimant aux premiers, où ils puisent leur

signification pour l'apprenant. Ceci se fait par un va-et-vient réflexif en cours de formation que s'approprie l'apprenant, et qui est rendu possible ou facilité par la mise en place *d'occasions de réflexion sur la pratique* (ou d'explicitation des connaissances en acte), durant les sessions de formation ou entre celles-ci en milieu de travail, dans le cadre de situations réelles, concrètes et signifiantes pour l'apprenant dans le contexte où il évolue. Le va-et-vient « théorie-pratique » peut prendre place, permettant l'intégration par la pratique, et offrant des occasions de réflexions sur la pratique effective et pré-réfléchie. Le va-et-vient permet l'explicitation des savoirs d'expériences (les connaissances en acte), comme leur arrimage aux nouveaux savoirs reconstruits.

Les ressources structurantes pour réaliser l'apprentissage informel sont étroitement liées au contexte et à la situation, où elles sont mobilisées en pratique. À partir des échanges que fait l'acteur avec les « niveaux de contextes » particuliers où il agit, il construit de façon variable ses stratégies adaptatives. Il s'agit de ressources « situationnelles » (des outils, des compagnons ou des méthodes de travail, des contraintes particulières du contexte ou de l'Arène, etc.), mais aussi « personnelles », donc entre autre des anciennes connaissances tacites qui demandent à être explicitées, reconstruites, pour s'intégrer à nouveau dans la pratique et pour l'enrichir d'autant. Pour la formation scolaire ou pour celle en milieu de travail, une *contextualisation des savoirs* suppose ainsi de référer de façon privilégiée en formation aux acquis d'apprentissage informels, et aux situations concrètes du travail, en puisant aux ressources qui sont réellement susceptibles de s'y retrouver. Elle suppose aussi que l'apprenant puisse toujours s'appuyer en formation sur ces acquis d'expérience, pour réaliser ce va-et-vient « théorie-pratique » et implicite-explicite, dans un passage de l'abstrait au concret lui permettant de construire ses nouveaux apprentissages. Et, puisque c'est par la pratique que nous pouvons intégrer et rendre signifiantes nos connaissances, une alternance *formation théorique – mise en pratique* (en formation et en situation réelle) est bien sûr à privilégier, et ce de façon continue, mais en

s'appuyant toujours sur des « situations de vie » concrètes et signifiantes pour l'acteur (Jonnaert et autres, 2004 ; Jonnaert et autres, 2007).

iii. Une troisième retombée de l'étude, à un niveau davantage « identitaire »

Finalement, nous souhaitons revenir à un impact plus personnel et « incarné », pressenti pour l'apprentissage informel. Nous pensons, avec Allan Tough (1999a), que la prise de conscience et l'appropriation – l'explicitation – par l'adulte de ses apprentissages informels peuvent avoir pour lui *d'importantes répercussions humaines et identitaires*, répercussions dont nous n'avons pas encore pris toute la mesure, et que la recherche scientifique pourra contribuer à dévoiler. À propos de ses enquêtes réalisées depuis les années 60, Tough nous livrait ce message : durant ces enquêtes, en début d'entrevue, une majorité de répondants était honnêtement convaincue de n'avoir « rien appris » depuis son départ de l'école, et les participants jugeaient souvent avoir été de bien « piètres étudiants ». Mais, à la fin de l'entrevue, ils remerciaient de façon vibrante le chercheur, parce qu'ils étaient heureux et encouragés d'avoir pris conscience de tout ce qu'ils avaient appris durant la dernière année, et des moyens variés qu'ils avaient utilisés pour apprendre par eux-mêmes : « *You really opened my eyes, I had no idea I'd learned all these things in the last twelve months.* » (p. 15). Nous avons recueillis des propos semblables durant notre étude et, pour Tough, il s'agit là de l'expression même de ce phénomène de « l'Iceberg de l'apprentissage adulte ».

La plupart d'entre nous, apprenants ou éducateurs, remarquons très peu nos propres apprentissages informels, et nous ne croyons généralement pas que nous puissions apprendre constamment, au quotidien et en dehors de l'école, par nous-mêmes et en mobilisant des ressources très variées. Mais, comme le rappelait Glasersfeld, notre ignorance à propos de notre façon de construire notre monde n'est pas du tout nécessaire, alors que la conscience de cette construction « peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux » (2004a : 14). Ainsi, lorsque l'occasion nous est

donnée de reconnaître ces apprentissages et d'y réfléchir, nous mettons en branle un processus qui ouvre sur un important enrichissement et agit comme un levier de notre développement personnel : pour chacun de nous, il devient vraiment « *empowering and helpful and supportive* » (Tough, 1999a : 15) de prendre conscience que nous apprenons de façon informelle.

Il nous apparaît que ce fut le cas pour les participants à cette étude, et ceci rejoint encore et élargit une proposition importante de cette thèse : la réflexion sur l'action et l'explicitation, contribuant à une prise de conscience par l'acteur de ses propres apprentissages informels réalisés en pratique, lui permettent de mobiliser de nouvelles ressources pour apprendre. Mais tout ce processus contribue aussi à enrichir et à émanciper celui qui le réalise. Là réside, nous le pensons, à un niveau humain et identitaire, un exemple du puissant impact que peut avoir une meilleure compréhension de l'apprentissage informel chez l'adulte. Si « *savoir c'est pouvoir* », alors, *savoir que nous savons* peut aussi être un puissant levier de notre croissance personnelle.

c) Des pistes pour la recherche future

Les pistes que cette étude peut suggérer pour la recherche future nous apparaissent être de quatre ordres.

1. Les liens entre la réalisation de l'apprentissage informel et *la dialectique du savoir tacite* nous semblent être à explorer plus avant, d'abord sous l'aspect de la nature souvent tacite de ce type d'apprentissage, dont l'appréhension reste un défi méthodologique (nous y reviendrons) et qu'il faudrait éclairer davantage. Plus particulièrement, cette relation pourrait être examinée sous au moins trois angles complémentaires :

D'abord, la théorie de Polanyi nous suggérerait de chercher à éclairer la *relation qui unit le savoir informel aux connaissances et apprentissages qui sont déjà*

explicites. Comprendre comment un savoir implicite est une *partie* contributive d'un savoir *global* explicite, et comment ce dernier dépend du premier dans la signification qu'il prend et la fonction qu'il occupe pour la personne adulte, est une proposition qui a été éclairée en partie par cette étude. Mais elle reste encore à investiguer plus avant.

En second lieu et en lien avec ce qui précède, la proposition selon laquelle c'est souvent à travers l'explicitation que de nouveaux apprentissages se réalisent dans la pratique, et donc qu'un processus d'explicitation semble participer d'un processus d'apprentissage informel (à l'intérieur d'une dialectique du savoir tacite), a été suggérée *en partie* à cause de l'effet présumé du dispositif de la recherche et de l'explicitation qui y a été suscitée. Ceci demanderait à être exploré davantage, *dans des « contextes naturels »*. Le rôle de l'explicitation a bien été *montré sur deux plans avec l'analyse, dans le dispositif et en contexte de travail*. Cela reste toujours un défi méthodologique de mettre au jour son action en contexte de travail, ou en « contexte naturel » et de manière « auto-initié ». La thèse suggère cependant des pistes méthodologiques pour y arriver, par l'explicitation de situations de travail vécues et résolues, qui susciteraient chez l'acteur la métaréflexion sur son action effective (voir le cas Julie).

Conséquemment, cet aspect des « *stratégies métacognitives* » d'apprentissage *informel*, amenées par la réflexion sur l'action propre à l'explicitation, mériterait encore d'être examiné plus avant. Il serait entre autre intéressant d'explorer davantage *les liens entre la capacité réflexive et/ou introspective de l'acteur* et la réalisation (peut-être ainsi plus ou moins facilitée) de l'apprentissage informel.

2. L'effet de ce qui a été désigné comme les « *caractéristiques personnelles* » de l'acteur demande de notre point de vue une investigation plus poussée :

Le rôle *pressenti* de l'intuition dans son déclenchement et sa réalisation, dont nous avons déjà lié la possible *nature implicite* au *savoir tacite*, nous apparaît être

une piste de recherche intéressante (mais dont la mise au jour reste aussi un défi).

Également, explorer plus avant *le rôle des émotions* de l'acteur serait une autre piste prometteuse, alors que l'émotion est aussi apparue être souvent partie prenante du déclenchement et de la réalisation de l'apprentissage informel. Il serait utile de mieux comprendre *comment elle entre en jeu en tant que moteur, et parfois en tant que frein*, dans l'apprentissage « auto-initié » et de quelle manière plus précise elle peut devenir *une ressource pour réaliser* de nouveaux apprentissages.

Les caractéristiques personnelles de l'acteur nous amènent à sa *capacité d'introspection* discutée plus haut, liée dans cette étude à l'explicitation et à la réflexion sur l'action. En rapport avec ceci, il serait intéressant d'examiner davantage l'effet possible des « *préférences introversion/extraversion* » sur l'apprentissage informel, ce qui renvoie également à la mobilisation privilégiée par les acteurs de ressources de « nature sociale » (comme le groupe et les autres) ou de « nature individuelle ». Mais cela nous amène dans le champ de la psychologie et vers les styles d'apprentissage comme objet d'étude.

3. En troisième lieu, l'exploration plus poussée des *liens et distinctions à faire entre l'apprentissage formel et informel* apparaît des plus importantes, pour faciliter l'arrimage du dernier avec les formes structurées de formation dont nous parlions précédemment. Par exemple, on peut se demander :

L'apprentissage informel se manifeste-t-il en contexte scolaire, peut-on en trouver la trace et comment alors se manifeste-t-il ? Qu'est-ce qui peut distinguer le déclenchement d'un apprentissage informel de celui d'un apprentissage formel, particulièrement lorsqu'il est réalisé contexte scolaire et non-scolaire ? Quels sont alors les déclencheurs et les facteurs entrant en jeu ? Et les ressources mobilisées pour ce faire sont-elles alors similaires ou du même ordre ?

En un mot, nous souhaiterions que notre contribution à la compréhension de

l'apprentissage informel *en contexte de travail* puisse être élargie à d'autres contextes de réalisation, particulièrement *au contexte structuré d'apprentissage*.

Par ailleurs, un lien important a été retracé entre l'apprentissage informel et l'expérience/la mise en pratique, ces dernières permettant d'intégrer/intérioriser les connaissances théoriques et de les rendre utilisables et signifiantes pour l'acteur. Peut-on retracer *un lien similaire dans l'apprentissage formel* ? Quelle forme prendra-t-il ou comment se manifestera-t-il alors ?

4. En dernier lieu, il est non moins important d'explorer *les liens*, qui restent encore à faire, *entre le concept d'apprentissage informel et le concept proche d'apprentissage expérientiel*, que nous avons brièvement exploré au cadre théorique de cette thèse. Particulièrement, il sera intéressant d'examiner le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984; Chevrier et Charbonneau, 2000), en regard des résultats et propositions de notre étude. En effet, la recherche sur l'apprentissage informel apparaît porteuse, pour *éclairer sous un jour nouveau les problématiques spécifiques du domaine de la formation professionnelle et pour ainsi établir des ponts avec l'important courant de recherche qui lui est associé*. Ceci reste pour nous une piste de recherche très importante, dans laquelle nous souhaiterons nous engager.

d) Les limites retracées pour cette étude

Cette enquête adoptait une approche qualitative/interprétative, dans une démarche inductive et exploratoire, où nous nous sommes intéressée au sens donné par les acteurs à leur expérience particulière, et à leur perception de leur réalisation d'apprentissages informels, dans leur contexte de travail. Cette approche nous a amenée à considérer le phénomène observé comme spécifique à son contexte, puisque les résultats, nous l'avons maintes fois souligné, concernent le terrain particulier examiné et la perception des participants à l'étude. C'est sur cette base que nous avons théorisé sur un processus d'apprentissage informel, sur notre terrain

particulier.

Nos résultats ne cherchent pas à donner une représentation exhaustive du phénomène examiné (Laperrière, 1998), mais visent plutôt à « déboucher sur des hypothèses de travail et des suggestions d'application de cette théorie » (Savoie-Zajc, 2000a : 178).

Notre posture de chercheur subjectif visant à apporter *des hypothèses et des suggestions d'application* de notre théorisation, cette étude avait *un objectif de « transférabilité » des résultats* que nous espérons réalisable : *par la pertinence, la plausibilité et la ressemblance des résultats, et par la disponibilité des informations contextuelles, elle a cherché une représentativité théorique et non statistique*. Notre étude d'un cas particulier, et la « description dense » du contexte, permettront peut-être d'éclairer le lecteur sur la possible application de ce qui a été proposé à d'autres contextes.

Une seconde limite, à laquelle nous avons déjà référé plus tôt dans cette conclusion, est l'effet identifié du *dispositif de la recherche sur l'explicitation et l'apprentissage informel* de nos participantes, *réalisés en cours de recherche*. Nous avons indiqué que les données qui concernent cet aspect particulier doivent être prises avec circonspection, du fait qu'elles sont potentiellement un effet provoqué par le dispositif, et du fait qu'il s'agissait d'apprentissages réalisés *en dehors du contexte de travail* faisant l'objet de cette étude.

C'est le cas pour les apprentissages informels qui sont apparus être réalisés par nos participantes en cours de recherche, sous l'impulsion de l'explicitation que nous avons suscitée. Les résultats relevés à cet égard demandent donc à être encore confirmés par la recherche future (voir les pistes de recherche identifiées plus haut). Cependant, nous croyons avoir montré que ce qui précède s'était déjà confirmé en se produisant *aussi en situation de travail*. Ceci renforce déjà la validité des propositions présentées, qui demandent à être confirmées.

Nous ferons encore une dernière précision quant aux limites de cette étude. Notre objet de recherche apparaissait au départ comme un phénomène complexe et difficile à cerner, qui relevait beaucoup du domaine de l'implicite. Ceci semble bien s'être confirmé avec notre enquête, qui a montré son caractère souvent « tacite »/implicite sur notre terrain d'étude. Ce caractère tacite/implicite, nous l'avons noté, imposait un défi méthodologique appréciable et cette mise en garde, déjà apportée au cours de cette thèse, demeure à notre sens pertinente. Car de tenter de rendre explicite ce qui ne l'est pas d'emblée était – et demeure toujours – un obstacle certain à l'appréhension de ce phénomène.

Nous espérons cependant avoir jeté, avec la présente étude, quelques bases valables pour enrichir la compréhension théorique du processus de l'apprentissage informel, comme pour l'abord méthodologique de l'implicite dans la recherche future, par le dispositif suggéré des techniques d'explicitation et de l'entretien focalisé en groupe, et en se fondant sur des situations de travail vécues et résolues par les acteurs. Avec les mises en garde en regard de l'effet du dispositif dans cette étude, un apport important discuté dans la partie qui a précédé nous apparaît être la proposition selon laquelle l'explicitation est à la fois un levier pour mettre au jour l'apprentissage informel réalisé dans le passé, et qu'elle participe ou contribue aussi à la réalisation de nouveaux apprentissages informels, chez l'acteur qui explicite.

Le mot de la fin

Que dire encore, à la toute fin de cet ouvrage ?

Ici se termine pour nous une recherche qui se voulait scientifique, qui nous a placée dans cette position de chercheuse habitée par l'espoir d'explorer un territoire qui n'a pas encore été foulé du pied et, à la fin du périple, d'enfin y trouver ... mais quoi justement ? Une connaissance scientifique ?

La *connaissance scientifique* est la connaissance d'une découverte qui approche. C'est avoir la conviction profonde qu'il y a quelque chose qui est là et qui doit encore être dévoilé. Elle est un acte solitaire, mais éminemment personnel, qui traduit le sens d'un profond engagement à poursuivre une vérité cachée, une chose qu'il nous faut révéler, parce que de sa réalité nous avons l'intime conviction.

Mais voilà, cet acte d'engagement ne peut pas être formalisé, explicité ou rationalisé, « parce que vous ne pouvez pas exprimer votre engagement de façon désengagée [impersonnelle, désincarnée]. Tenter cela consiste à exercer le type de lucidité qui détruit son propre objet » (Polanyi, 1966 : 25). Car rappelons-nous que cette partie tacite de notre connaissance aura dû, pour prendre son sens et trouver son utilité sur le chemin de la recherche, pouvoir encore le demeurer...

Johanne Barrette-Savoie
Sainte-Sophie, 21 novembre 2007; 29 août 2008

RÉFÉRENCES

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian et M. Abélès (Dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (p. 35-43). Paris : Armand Colin.
- Adams, M., Livingstone, D.W., Roth, R., Sawchuk, P., Terepocki, M. et Vanstone, S. (1997). Preliminary bibliography of the Research Network for New Approaches to Lifelong Learning (NALL). *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 1*. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Anadón, M. (2001). (Dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Anadón, M. (2002). *Principales étapes d'une recherche (présentation au séminaire DME 9005)*. Document inédit. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, XXVI(2), 263-285.
- Barrette, J. (2003). *Construction des apprentissages informels chez les adultes en entreprise : devis final de la problématique (Chapitre 1 de la thèse, Problématique, DME 9000 - Séminaire de doctorat : l'orientation)*. Document inédit. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Barrette, J. (2004). *Retranscription d'entretiens sur l'explicitation de l'apprentissage informel dans une entreprise de la région de Montréal. Pré-enquête doctorale*. Document inédit. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Barrette, J. (2006). *Construction d'apprentissages informels chez des adultes dans un milieu de travail (Projet doctoral : Problématique; Cadre théorique; Méthodologie de la thèse doctorale)*. Document inédit. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Bauer, W. (2005). Learning in work processes – development of competence and vocational identity [En ligne]. Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), et Europass (Dir.), *Conference in*

- Berlin*, 2003. Accès : <http://www.cedefop.eu.int>, et <http://europass.cedefop.eu.int/europass>.
- Bednarz, N. et Garnier, C. (Dir.). (1989). *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*. Ottawa : Agence d'ARC ; Montréal : CIRADE.
- Bednarz, N. et Larochelle, M. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, XX(1), 5-19.
- Bednarz, N., Larochelle, M. et Garrison, J. W. (1998). *Constructivism and education*. New York : Cambridge University Press.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P. et Poirier, L. (2001). Approche collaborative de recherche. Une illustration en didactique des mathématiques. Dans P. Jonnaert et S. Laurin (Dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (p. 177-207). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, P. (2003). Politiques d'éducation et de formation des adultes. Dans M. Hardy (Dir.), *Concertation éducation travail : politiques et expériences* (p. 13-32). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Berteaux, D. (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. [Rapport d'enquête exploratoire]. France : (éditeur inconnu).
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Anthropos.
- Blaye, A. (1989). Interactions sociales et constructions cognitives : présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. Dans N. Bednarz et C. Garnier (Dir.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (p. 183-192). Ottawa : Agence d'ARC ; Montréal : CIRADE.
- Bochatay, I. (1998). *Le processus d'adoption de nouvelles pratiques par les agriculteurs d'un club éco-conseil et le rôle de l'éducation informelle*. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007a). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2007b). L'entretien de groupe en recherche : ses caractéristiques et sa

pratique. *Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche qualitative du 9 novembre 2007 : Les entretiens de groupe en recherche qualitative*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. [À paraître. En ligne : *Actes du colloque*, *Revue Recherches qualitatives*. Accès : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca>]

Briggs Myers, I. (1988). *Introduction aux types psychologiques*. Edmonton : Psychometrics Canada.

Cadin, L. et Amadiou, J.-F. (2000). Les organisations qualifiantes : idéologies managériales et pratiques d'entreprise. Dans D. Bouteiller (Dir.), *Former pour performer. Les enjeux du développement des compétences en entreprise* (p. 250-271). Montréal : *Revue internationale de gestion*.

Casas, E. (1990). *Les types psychologiques jungiens. Manuel et guide pour l'Indicateur de types psychologiques Myers-Briggs*. Edmonton : Psychometrics Canada; Centre de la recherche en sciences humaines du Canada; Université d'Ottawa.

Center for the Study of Education and Work (CSEW, Université de Toronto, OISE/UT). (2002). *WALL : The Work and Lifelong Learning Research Network* [En ligne]. Accès : <http://www1.oise.utoronto.ca/research/wall/>

Chevrier, J. et Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, XXVI(2), 287-323.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Denzin, N. K. et Lincoln, Y. (1994). Introduction : Entering the field of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research. Entering the field of qualitative research* (1ère éd., p. 1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.

Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. [Chapitre 2]. Dans M. Anadón (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dolbec, A., Savoie-Zajc, L. et d'Ortun, F. (2005). *La qualification professionnelle de la main-d'œuvre - des pratiques à géométrie variable. Inventaire et documentation in situ des dispositifs nationaux de qualification professionnelle initiés par les partenaires sociaux de différents pays occidentaux*. Rapport de recherche inédit. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Dubar, C. (2003). Les trois matrices de la formation des adultes, en France. *Conférence à l'Université Laval (titre inconnu)* (12 pages). Québec : Université Laval.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et J.-P. Beaud (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 331-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ghasarian, C. (2002). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. Dans C. Ghasarian et M. Abélès (Dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux* (p. 5-33). Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis. Emergence vs Forcing*. (1ère éd.). Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine Publications.
- Glaserfeld von, E. (1989). Commentaires subjectifs par un observateur. Dans N. Bednarz et C. Garnier (Dir.), *Construction des savoirs. Obstacles et conflits* (p. 367-371). Ottawa : Agence d'ARC ; Montréal : CIRADE.
- Glaserfeld von, E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme – Choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (Chapitre 1, p. 11-36). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Glaserfeld von, E. (2004b). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme – Choix*

contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld (Chapitre 16, p. 291-317). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gouvernement du Québec (1995, modifiée 2003). *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (Loi 90)* [En ligne]. Accès : <http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca>

Gréco, P. (1985). Réduction et construction. *Archives de psychologie*, 53, 21-25.

Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* : pour innover ? *Recherches qualitatives* [En ligne], 26(1). 32-55. Accès : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26\(1\).html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26(1).html)

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan.

Hare, R. D. (1984). *The focused group interview : an examination of the use of a research method*. Thèse de doctorat, University of North Carolina at Chapel Hill [publication University Microfilms International, 1987]. Ann Arbor, Michigan.

Houle, G. (2003). L'histoire de vie ou le récit de pratique. Dans B. Gauthier et J.-P. Beaud (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 317-332). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Inchauspé, P., Ministère de l'éducation du Québec (MEQ [aujourd'hui Ministère de l'éducation, du loisir et du sport : MELS]), Gouvernement du Québec. (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue (document préliminaire)*. Québec : MEQ [MELS].

Istance, D., Schuetze, H. G. et Schuller, T. (Dir.). (2002). *International perspectives on lifelong learning. From recurrent education to the knowledge society*. Philadelphie : Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (1990/2006). *UNESCO. Éducation Page d'accueil* [En ligne]. Accès : http://www.unesco.org/education/index_fr.shtml

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (1997). *CONFINTEA Éducation des adultes : La déclaration de Hambourg. L'agenda pour l'avenir*. Hambourg : UNESCO.

Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (1999). *CONFINTEA Rapport de suivi : Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'Éducation.

- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (2000a). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie.* (5e éd.). Paris : Éditions UNESCO.
- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (2000b). *Cadre d'action de Dakar (Sénégal). L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs (Avec les six cadres d'action régionaux).* Forum mondial sur l'éducation de Dakar. Paris : Éditions UNESCO.
- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (2000c). *Rapport final : Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal).* Paris : Éditions UNESCO.
- Institut de l'UNESCO pour l'Éducation. (2001). Contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication. Dans *Projet 31C/4 : Stratégie à moyen terme 2002-2007*. Paris : UNESCO.
- Janvier, C., Baril, M. et Mary, C. (1992). Contextualized reasoning of electrical technicians. *Les Cahiers du Cirade*, (Numéro inconnu), 155-169.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique.* Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Jonnaert, P. (2004). Adaptation et non-transfert. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme – Choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld* (Chapitre 11, p. 199-204). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue Des Sciences De L'Éducation*, XXX(3), 667-696.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. et Morel, D. (2007) De la compétence curriculaire à la compétence « en action ». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. [Février 2007]. Genève/Montréal : Bureau international de l'éducation (BIE/UNESCO);ORÉ-UQAM. [En ligne]. Accès : http://www.ibe.unesco.org/publications/proposcts02_05.htm [Aussi publié en anglais sous : From Competence in the Curriculum to Competence in Action. *Prospects : quarterly review of comparative education*. (UNESCO/IBE). Vol. XXXVII (No. 2 ; June 2007), p. 187-203.].
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc. (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.225-248). Sherbrooke :

Éditions du CRP.

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Knowles, M. S. (1973/1984). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. [Traduction Florence Paban]. Paris : Les éditions d'organisation.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action : applying modern principles of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- L'Hostie, M. (2002). *L'étude de cas (présentation au séminaire DME 9005)*. Document inédit. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Laiken, M., Edge, K., Freidman, S. et West, K. (2001). Formalizing the informal : from informal to organizational learning in the post-industrial workplace. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper* # 29. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Laperrière, A. (1998). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart et autres (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 320-335). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier et J.-P. Beaud (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Lave, J. (1977). Contrasting cognitive effects of formal and informal education (Rapport de recherche). *American Anthropological Association Meetings* (15 pages). Houston, Texas : American Anthropological Association.
- Lave, J. (1988a). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Lave, J. (1988b). Psychologie et anthropologie. [Traduction de : Introduction, Psychology and anthropology.]. *Éducation et Sociétés*, II(4), 91-113.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), 145-162.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture and Activity : An International Journal*, III(3), 149-164.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- [Références des cinq études examinées dans cet ouvrage : (1) Jordan, B. (1989). Cosmopolitical obstetrics : some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medecine*. XXVIII (9). P. 925-944 (*Les Sages-femmes Maya du Yucatan au Mexique*; cité par Lave et Wenger, 1991 : 67-69). (2) Lave, J. (1982). A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. *Anthropology and Education Quarterly*, IIV (2). p181-187 (*Les Tailleurs de Vai et Gola au Libéria*; cité p. 69-72). (3) Hutchins, E. (1996). Learning to navigate. Dans Chaiklin, S. et Lave, J. (Dir.). *Understanding practice : perspectives on activity and context*. New-York : Cambridge Université Press (*Les Intendants (Quartermasters) de la Marine des Etats-Unis*; cité p. 73-76). (4) Marshall, H. (1972). Structural constraints on learning. Dans Geer, B. (Dir.). *Learning at work*. Beverly Hills: Sage Publications (*Les Bouchers de supermarchés américains*; cité p. 76-78). (5) Cain, Carol (1991). Personal Stories: Identity Acquisition and Self-Understanding in Alcoholics Anonymous. *Ethos : Journal of the Society for Psychological Anthropology*. XIX (2). p. 210-253 (*Les « alcooliques sobres » du mouvement des Alcooliques Anonymes (AA) aux Etats-Unis*; cité p. 79-84).]
- Le Petit Robert. (2001). Dictionnaire de la langue française (Version 2.2) [Dictionnaire informatisé]. Montréal : Microsoft; Interforum Canada; Isacsoft.
- Lévy, P. (1981/1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- Livingstone, D. W. (Network Leader). (1996/2002). *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network* [En ligne]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Livingstone, D. W. (1999). *The education-jobs gap : Underemployment or economic democracy*. Toronto : Garamond Press.
- Livingstone, D.W. (2001a). Adults' informal learning : definitions, findings, gaps and future research. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne],

Working paper # 21. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>.

- Livingstone, D.W. (2001b). Basic patterns of work and learning in Canada : Findings of the 1998 NALL Survey of informal learning and related Statistics Canada surveys. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 33.* Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Livingstone, D. W. (2002). Mapping the iceberg. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 54.* Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Livingstone, D. W. (2003a). Informal learning : Conceptual distinctions and preliminary findings. Dans Z. Bekerman, N. Burbules et D. Silberman (Dir.), *Learning in hidden places : The informal education reader* (p. 1-20). Toronto : Peter lang.
- Livingstone, D. W. (2003b). Hidden dimensions of work and learning : the significance of unpaid work and informal learning in global capitalism. *WALL : SSHRC Research Network on the Changing Nature of Work and Lifelong Learning (Center for the Study of Education and Work (CSEW), Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 3.* Accès : www1.oise.utoronto.ca/research/wall/resources/workingpapers.htm.
- Livingstone, D.W. (2005). Expanding conceptions of work and learning : recent research and policy implications. Dans N. Bascia et autres (Dir.), *International handbook of educational policy* (Chapitre 52, p. 1-19). Denton, Manchester : Springer.
- Livingstone, D. W. et Roth, R. (2001). Worker's knowledge : an untapped resource in the labour movement. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 31.* Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>

- Livingstone, D. W., Stowe, S. et Raykov, M. (2003). Annotated bibliography on the nature of work and lifelong learning. [3e bibliographie]. *WALL : SSHRC Research Network on the Changing Nature of Work and Lifelong Learning*. (Center for the Study of Education and Work (CSEW), Department of Sociology and Equity Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT]) [En ligne], *Working paper # 2*. Accès : www1.oise.utoronto.ca/research/wall/resources/workingpapers.htm.
- Luciani, T. (2001) Second NALL Bibliography on informal learning and non-formal learning. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 48*. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2e éd. révisée). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ [aujourd'hui Ministère de l'éducation, du loisir et du sport : MELS]), Gouvernement du Québec. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ [aujourd'hui Ministère de l'éducation, du loisir et du sport : MELS]), Gouvernement du Québec. (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue : Apprendre tout au long de la vie*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Muhr, T. (2005). ATLAS.ti (Version 5.0.66) [Logiciel]. Berlin : Scientific Software Development.
- OCDE (1993). *Industry Training in Australia, Sweden and the United States*. Paris : OECD.
- OCDE - Comité de l'Éducation, Chioussé, S. (2001). Pédagogie et apprentissage des adultes. États des lieux et recommandations (Document de travail). *Examen Thématique de l'apprentissage des adultes* [En ligne]. Accès : www.oecd.org/pdf/M00025000/M00025632.pdf
- OCDE - Comité de l'éducation et Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales. (2003). *Aide-là du discours : politiques et pratiques de formation des adultes (Rapport d'analyse)*. Paris : Service des publications de l'OCDE.

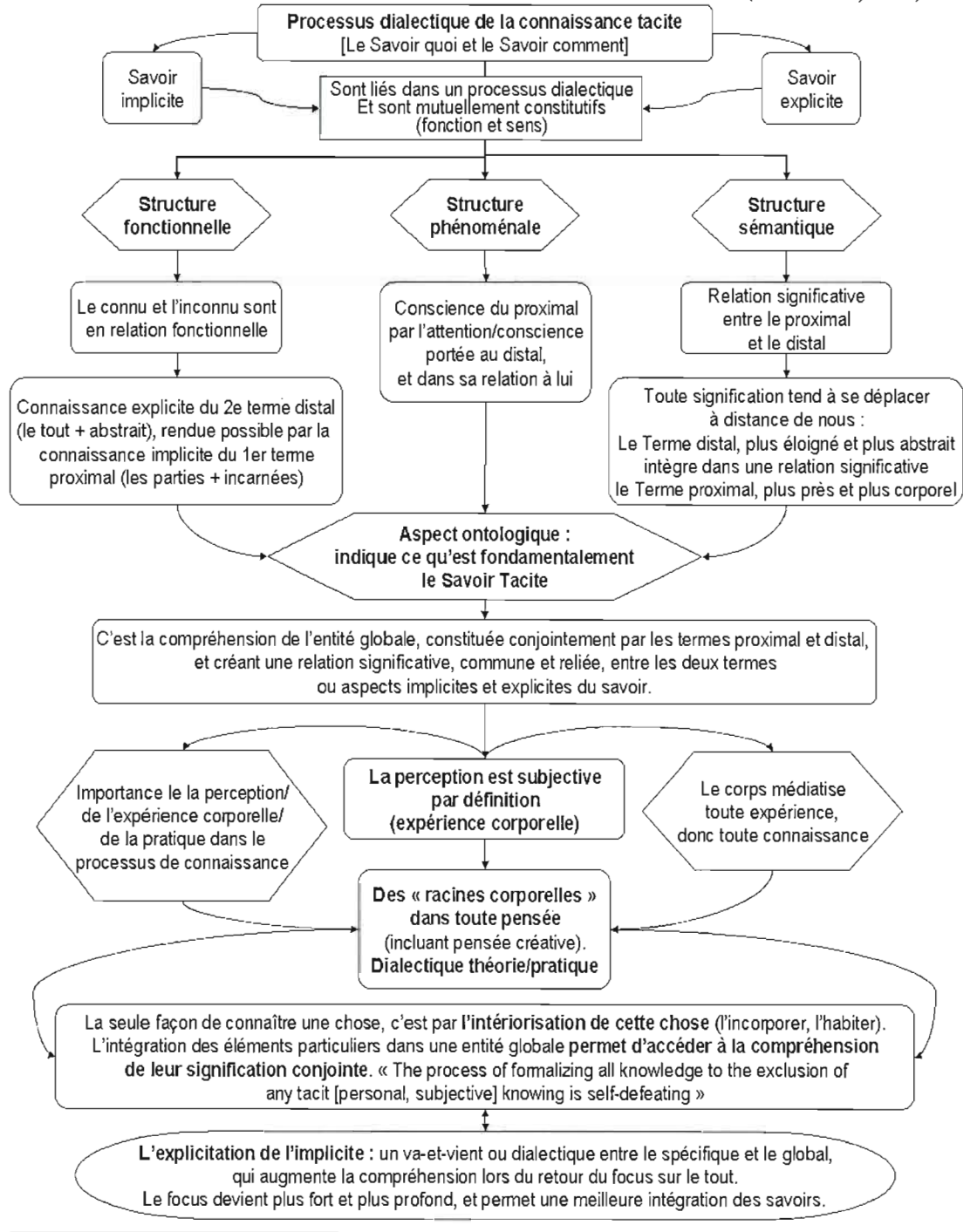
- OCDE - Comité de l'Éducation (2004). Lifelong Learning. *Policy Brief - OCDE Observer* [En ligne]. Accès : <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>
- OCDE (2006). Direction de l'Éducation. [En ligne]. Accès : <http://www.oecd.org/departement>.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. [Collection Que sais-je? No. 1399; 5^e édition, 1996]. Paris : Presses universitaires de France.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard (Dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Garden City : Doubleday.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being : essays*. Chicago : University of Chicago Press.
- Quarter, J. et Midha, H. (2001). Informal learning processes in a worker co-operative. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 37*. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation ? Là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. *Recherches qualitatives*, 8(1993), 121-133.
- Savoie-Zajc, L. (2000a). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000b). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD-IST. *Recherches qualitatives* [En ligne], 21(2000), 99-123. Accès : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume21.html>
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et J.-P. Beaud

- (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sinclair, H. (1987). Symbolisme et interaction personnelle. *Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget*, (8), 155-168.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques*. (1^{ère} éd.). Newburg Park (Calif.) : Sage Publications.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. (2^e éd. rév. et trad.). Fribourg (Suisse) : Academic Press Fribourg.
- Styre, A. (2004). Rethinking Knowledge : A bergsonian critique of the notion of tacit knowledge. *British Journal of Management*, 15, 177-188.
- Tough, A. (1968). *Why adults learn : a study of the major reasons for beginning and continuing a learning project (Rapport de recherche)*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education (Dept. of Adult Education).
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects : A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1982). *Intentional changes : A fresh approach to helping people change*. Chicago : Follett Publishing Company.
- Tough, A. (1999a). Reflexions on the study of adult learning. [Transcription de conférence]. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 08*. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>
- Tough, A. (1999b). The iceberg of informal learning. *NALL : New Approaches to Lifelong Learning - The Research Network (Center for the Study of Education and Work, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto [OISE/UT])* [En ligne], *Working paper # 49*. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall>

- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4e éd. enrichie d'un glossaire.). Issy-les-Moulineaux (France) : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Éducation permanente*, 1602004-3), 71-99.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Expliciter* (Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation – GREX, Pierre Vermersch, dir.) [En ligne], 69/mars 2007. Accès : www.expliciter.net
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wenger, E. et Gervais, F. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. [Traduction et adaptation de Wenger (1998) par Fernand Gervais]. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans H. Vasquez et I. Martinez (Dir.), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (p. 41-72). Londres : School of education, The Open University.

APPENDICE A

SCHÉMA DE LA THÉORIE DU SAVOIR TACITE (POLANYI, 1966)²⁵²



²⁵² Nous avons développé cette schématisation d'après les travaux de Polanyi (1966).

APPENDICE B

LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Note : les outils et le formulaire sont présentés dans l'ordre séquentiel de leur utilisation durant la collecte des données. Chaque outil est paginé en continuité avec la thèse (coin supérieur droit), ainsi que de façon indépendante par outil (en bas de page).

Formulaire de l'entreprise : Formulaire d'engagement au respect de la confidentialité dans l'utilisation de l'information recueillie (entreprise; 1 page)

Outil 1 : Présentation du projet de recherche et de ce qui serait requis pour sa réalisation dans votre entreprise (5 pages)

Outil 2 : Présentation des activités de la recherche aux participants (7 pages)

Outil 3 : Grille d'observation des pratiques du participant en situation de travail (1 page – version abrégée pour la thèse)

Outil 4 : Mini-guide de préparation à l'entrevue à l'usage du participant à l'étude (3 pages)

Outil 5 : Canevas d'entrevue semi-dirigée/d'explicitation : récit de deux situations, description et explicitation (4 pages)

Outil 6 : Rappels en vue de l'activité réflexive en groupe : à l'usage du participant à l'étude (6 pages)

**FORMULAIRE D'ENGAGEMENT AU RESPECT DE LA CONFIDENTIALITÉ
DANS L'UTILISATION DE L'INFORMATION RECUEILLIE DANS LE CADRE
D'UN PROJET DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE ¹**

**Université du Québec à Montréal
Projet de recherche doctoral ²**

« Construction d'apprentissages informels chez des adultes, dans un milieu de travail. »
- Document confidentiel -

Johanne Barrette, doctorante en éducation et chercheure, Doctorat en éducation
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal, PQ, H3C 3P8
Téléphone : (450) 565-8535

Comité de recherche :

Nadine Bednarz, professeure UQAM, et Lorraine Savoie-Zajc, professeure UQO

Madame, Monsieur,

Cette recherche porte sur l'étude des apprentissages informels des adultes, dans leur milieu de travail, en entreprise. Elle vise à comprendre de quelle façon les adultes réalisent des apprentissages informels (ou apprentissage par l'expérience), par la pratique et dans leur milieu de travail, et comment leur groupe d'appartenance et leur contexte de travail peuvent influencer ces apprentissages. Cette étude implique la réalisation, dans le respect des politiques et des normes éthiques de L'UQAM en matière de recherche, d'une collecte de données au moyen de la consultation de documents internes de l'entreprise, d'observations de situations de travail ciblées, d'activités en groupe et d'entrevues avec des participants désignés et volontaires de l'entreprise.

Le (la) représentant(e) signataire de l'entreprise accorde à la responsable de la recherche, Madame Johanne Barrette, l'autorisation d'utiliser l'information recueillie, uniquement à des fins de traitement et d'analyse des données. Ces données serviront seulement de matériel de base pour la recherche.

La chercheure s'engage à protéger la confidentialité des informations qui lui sont confiées ou auxquelles elle pourrait avoir accès dans le cadre de cette recherche, de telle sorte qu'aucune information nominative ou de nature confidentielle, ni aucun nom de personne de l'entreprise ayant participé à la recherche ne soient divulgués, dans le cadre de la recherche ou des rapports écrits et des publications qui pourront suivre à son sujet.

Représentant(e) de l'entreprise : _____ Date : _____

Chercheure responsable : _____ Date : _____

¹ Formulaire de confidentialité signé en duplicata. Une copie du formulaire est remise au responsable signataire de l'entreprise, et une copie est conservée par la chercheure de l'UQAM.

² Cette recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. Pour des informations concernant les responsabilités des chercheurs au plan de l'éthique de la recherche avec des sujets humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, Dr. Joseph Josy Lévy, au (514) 987-3000 # 4483. Il peut également être joint au secrétariat du Comité au 987-3000 # 7753.

OUTIL 1

Université du Québec À Montréal – Doctorat en éducation

**PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET DE CE QUI SERAIT REQUIS POUR SA
RÉALISATION DANS VOTRE ENTREPRISE**

Étude sur l'apprentissage informel réalisé par des adultes en entreprise.

*DOCUMENT D'INFORMATION UTILISÉ LORS DE LA PREMIÈRE RENCONTRE
FORMELLE AVEC LA RESPONSABLE DE LA FORMATION ET DU
DÉVELOPPEMENT ORGANISATIONNEL*

- Document confidentiel -

Johanne Barrette
Doctorante en éducation
Mai 2006

SOMMAIRE

1. PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE	1
1.1 QUE VISE CE PROJET DE RECHERCHE ?	1
1.2 QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ?	1
2. BÉNÉFICES POSSIBLES DE CETTE ÉTUDE POUR LES PARTICIPANTS ET POUR L'ENTREPRISE	2
3. DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE (PRÉLIMINAIRE, À PRÉCISER AVEC L'ENTREPRISE)	2
3.1 ÉTAPE D'EXPLORATION PRÉALABLE (DURÉE DE 1 À 2 SEMAINES, SELON LES CONTRAINTES)	2
3.2 SCÉNARIO PRÉLIMINAIRE ET SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE (À PRÉCISER)	3
4. BALISES POUR LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	3
6. CE QUI EST ATTENDU DES PARTICIPANTS DANS CETTE ÉTUDE (L'INVESTISSEMENT)	4
7. DONNÉES RECUEILLIES AU COURS DE LA RECHERCHE	4
8. LE CHOIX DE VOTRE ENTREPRISE COMME SITE DE RECHERCHE	4

1. PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

1.1 QUE VISE CE PROJET DE RECHERCHE ?

Cette recherche doctorale a pour titre ***Construction d'apprentissages informels chez des adultes, dans un milieu de travail (en entreprise)***¹. Dans cette recherche, je cherche à comprendre de quelle façon les adultes au travail font des apprentissages dans leur pratique, et comment leur groupe d'appartenance et leur contexte de travail peuvent jouer un rôle dans ces apprentissages.

1.2 QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ?

L'apprentissage informel est aussi appelé « apprentissage implicite ou tacite », « apprentissage par l'expérience », ou encore « apprentissage par le faire » (*learning-by-doing*). Dans cette recherche, il signifie :

Un apprentissage que fait la personne *par elle-même et de sa propre initiative*. Il se produit le plus souvent *en dehors de l'école et par la pratique*, dans la vie quotidienne ou au travail. Pour le réaliser, la personne utilise des ressources qu'elle puise dans son environnement (des ouvrages de référence, des confrères de travail, Internet, etc.), et ses ressources personnelles, par exemple son expérience et ses connaissances actuelles.

On le reconnaît donc par la présence d'une nouvelle capacité, habileté ou savoir, qui sont appelés « nouvelle pratique ». Cette pratique est parfois collective, c'est-à-dire partagée par un groupe donné.

L'adulte est parfois conscient d'avoir fait un apprentissage informel, mais le plus souvent il ne se rend pas compte qu'il a appris une nouvelle chose. Ce nouvel apprentissage peut devenir conscient, lorsque l'adulte a l'occasion d'y réfléchir, d'en parler, et ainsi de l'explicitier.

¹ À noter qu'il s'agit ici du titre de la recherche au moment de la collecte. Ce titre a été révisé en cours de route, tel qu'il figure en page frontispice de cette thèse.

2. BÉNÉFICES POSSIBLES DE CETTE ÉTUDE POUR LES PARTICIPANTS ET POUR L'ENTREPRISE²

3. DÉROULEMENT DE L'ÉTUDE (PRÉLIMINAIRE, À PRÉCISER AVEC L'ENTREPRISE)³

3.1 ÉTAPE D'EXPLORATION PRÉALABLE (DURÉE DE 1 À 2 SEMAINES, SELON LES CONTRAINTES)⁴

Cette étape vise à voir avec vous la faisabilité de l'étude dans votre entreprise, à déterminer précisément avec vous les activités et le déroulement de l'enquête, à me familiariser avec l'entreprise, et à recruter les participants volontaires.

a) RENCONTRE(S) AVEC LA RESPONSABLE DE L'ENTREPRISE (DURÉE À PRÉCISER) :

1. Vous informer sur la recherche, sur l'objet d'étude qui est l'apprentissage informel, et sur les buts visés ; informer sur les normes d'éthique et de confidentialité de l'étude, et conclure les engagements à cet égard.
2. Arriver à une entente sur le déroulement et la durée de l'étude, définir l'investissement requis en temps, et clarifier ses retombées (ou avantages) pour le milieu.
3. Identifier avec la responsable le bassin de participants éventuels à l'étude, selon des critères prédéfinis (voir les balises proposées au point 4).
4. Procéder au recrutement des participants intéressés (idéalement 6 à 8 participants), sur une base volontaire, possiblement en procédant par un appel à tous auprès d'un groupe ciblé, suivi d'une rencontre d'information en groupe avec la chercheure.

b) RENCONTRE D'INFORMATION AVEC LES PARTICIPANTS ÉVENTUELS À L'ÉTUDE (1 À 2 H.) :

1. Informer sur les buts et le déroulement de la recherche, les activités prévues, et l'investissement requis de leur part ;

² Voir les bénéfices renégociés dans le document « Présentation des activités de la recherche aux participants », après la présentation de l'activité réflexive en groupe.

³ Voir le déroulement revisité suite au contrat établi avec l'entreprise, dans le document « Présentation des activités de la recherche aux participants ».

⁴ Cette étape d'exploration s'est dans les faits étendue sur une période de trois mois.

2. Informer sur les normes d'éthique et de confidentialité de la recherche ;
3. Obtenir l'accord des 6 à 8 personnes qui accepteront de participer à la recherche.

c) *OBSERVATIONS PRÉALABLES DU MILIEU PAR LA CHERCHEURE (1 À 2 JOURS) :*

1. Me familiariser avec l'organisation interne et les façons de faire de l'entreprise ;
2. Recueillir et prendre connaissance des documents internes *pertinents à l'étude* : (1) des documents « organisationnels », pour comprendre l'organisation du travail et de la culture de l'entreprise; (2) des documents descriptifs des postes et tâches de nos participants, afin de comprendre leur contexte de travail et leurs pratiques : ex. profils de compétences, descriptions de tâche, dossiers de formation, etc.

d) *PLANIFIER LES ÉTAPES SUIVANTES DE LA RECHERCHE, AVEC LA RESPONSABLE DE L'ENTREPRISE.*

3.2 SCÉNARIO PRÉLIMINAIRE ET SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE (À PRÉCISER)⁵

4. BALISES POUR LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

- a. Des membres du *groupe ou équipe de travail* ciblé par l'entreprise (les coordonnateurs), une « communauté de pratique » de cette entreprise [*pour une pratique commune*], qui sont...
- b. ... un groupe de personnes reliées par un projet commun, ou qui partagent une certaine pratique commune (mais pas nécessairement qui travaillent tous les jours ensemble) ; cette pratique commune pourra aussi se développer durant l'activité en groupe de l'étude [*examen du rôle du groupe dans l'apprentissage informel*].
- c. Un groupe « pluriel », c'est-à-dire formé de plusieurs acteurs provenant de différents secteurs ou départements de l'entreprise [*examen du rôle du contexte*].

⁵ Voir le scénario et le schéma des activités révisés, suite à la négociation avec l'entreprise, dans le document « Présentation des activités de la recherche aux participants ».

- d. Au niveau de l'expérience et de la compétence, les participants devraient être des personnes assez expérimentées dans leur profession, qui sont reconnues dans le milieu comme étant compétents dans leur domaine (ils ont développé les savoir-faire typiques du métier, et peuvent en parler plus facilement).

6. CE QUI EST ATTENDU DES PARTICIPANTS DANS CETTE ÉTUDE (L'INVESTISSEMENT)⁶

7. DONNÉES RECUEILLIES AU COURS DE LA RECHERCHE

Notes d'observation, récits des situations vécues et résolues des participants, verbatim des entrevues d'explicitation enregistrées, verbatim (transcription) de l'activité collective, analyse des documents pertinents de l'entreprise.

8. LE CHOIX DE VOTRE ENTREPRISE COMME SITE DE RECHERCHE

Je souhaite réaliser mon étude dans votre entreprise parce qu'elle semble offrir des conditions facilitantes, pour que l'apprentissage informel se réalise en milieu de travail. Ces conditions sont le dynamisme et l'innovation dans les façons de faire, particulièrement en formation, et l'expression par les employés et par les personnes en position de responsabilité d'un intérêt pour le développement du savoir-faire et de la compétence.

Selon mon observation, votre entreprise présente de façon plus précise les caractéristiques suivantes :

- La structure organisationnelle, de type « pyramide aplatie » : seulement trois niveaux hiérarchiques, des équipes de travail semi-responsabilisées dont les membres sont polyvalents, et l'organisation de la production en trois « mini-usines » à dimensions plus humaines, et relativement autogérées. Ce type de structure organisationnelle (très novateur pour ce secteur de l'industrie, au Québec et en Amérique du Nord) tend à favoriser la responsabilisation, les initiatives des employés, et la résolution des problèmes en groupe, ce qui tend à créer un contexte de travail propre à la réalisation d'apprentissages informels (individuellement ou en groupe).

⁶ Cet investissement requis a été revisité et ajusté en fonction du scénario finalement retenu. Voir encore le document « Présentation des activités de la recherche aux participants ».

- Le mode de gestion de type démocratique (congruent avec la structure organisationnelle) favorise aussi la participation, le travail d'équipe, et la responsabilisation des employés, ce qui crée un contexte pouvant encore favoriser les apprentissages informels.
- Un programme de suggestions et d'amélioration continue, où chaque employé ou équipe peut proposer une amélioration. Par ailleurs, des membres de l'équipe peuvent participer à des équipes ponctuelles d'amélioration continue (Kaïzen), afin de contribuer à la mise en place d'une solution. De telles conditions peuvent encore créer un contexte qui favorisera la réalisation d'apprentissages informels, individuellement ou en groupe.
- Le système de formation du personnel, qui suscite leur pro-action et responsabilisation face au développement de leurs compétences, ce qui favorise une *culture interne d'apprentissage continu*, typique d'une « *organisation apprenante/qualifiante* »⁷ : site intranet pour les cours disponibles, auto-gestion de carrière, etc.; système de formation à la tâche soutenu par les employés expérimentés, tant pour la formation pratique des nouveaux, que pour la polyvalence des employés expérimentés; tendance à favoriser des formations pratiques et liées au contexte réel de travail.
- Finalement, en lien avec le point précédent, il y a à notre connaissance une volonté explicite de la direction de votre entreprise, pour mettre en place des conditions favorisant le développement du savoir-faire en milieu de travail, qui est perçut comme une condition de l'amélioration de la qualité du produit, et du maintien d'une position avantageuse sur le marché. Ceci favorise également le développement d'une culture « d'organisation apprenante/qualifiante ». Et, selon la recherche actuelle, parce qu'il y a beaucoup de formation structurée, les employés sont plus susceptibles de réaliser de l'apprentissage informel.

Merci !

Johanne Barrette, doctorante en éducation, UQAM

⁷ Le terme *d'organisation apprenante ou qualifiante* est utilisé depuis quelques années dans les entreprises qui se veulent à l'avant-garde des nouvelles pratiques de gestion et de formation. Il s'agit d'une : « organisation conçue en fonction des compétences des personnes qu'elle emploie ou recrute et de manière à les développer continuellement grâce aux situations qu'elle aménage et aux dispositifs d'apprentissage qu'elle comporte; [...et] une organisation construite pour évoluer notamment en fonction des compétences et de leur progression. » (Cadin et Amadiou, 2000 : 260).

OUTIL 2

Université du Québec À Montréal – Doctorat en éducation

**PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE AUX
PARTICIPANTS :**

*Étude doctorale sur l'apprentissage informel
réalisé par des adultes en entreprise.*

- Document confidentiel -

Johanne Barrette

Doctorante en éducation

Version 4 révisée du : 2006-08-20

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
1. LA RECHERCHE	1
1.1 QUE VISE CETTE RECHERCHE ?	1
1.2 QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ?	1
2. LES BÉNÉFICES DE CETTE ÉTUDE POUR LES PARTICIPANTS	1
3. LES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE	2
3.1 SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE RECHERCHE	3
3.2 DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE (ÉTAPE 6 DE PAGE PRÉCÉDENTE)	5
3.2.1 BUTS PROPOSÉS POUR L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE :	5
3.2.2 OBJECTIFS PROPOSÉS POUR L'ACTIVITÉ :	5
4. EN RÉSUMÉ : CE QUI EST ATTENDU DES PARTICIPANTS DANS CETTE ÉTUDE	6
5. QU'EST-CE QUE LE RÉCIT D'UNE SITUATION VÉCUE ET RÉSOLUE AU TRAVAIL ?	7

1. LA RECHERCHE

1.1 QUE VISE CETTE RECHERCHE ?

Cette recherche doctorale a pour titre *Construction d'apprentissages informels chez des adultes, dans un milieu de travail (en entreprise)*¹. Dans cette recherche, je cherche à comprendre de quelle façon les adultes au travail font des apprentissages dans leur pratique, et comment leur groupe d'appartenance et leur contexte de travail peuvent jouer un rôle dans ces apprentissages.

1.2 QU'EST-CE QUE L'APPRENTISSAGE INFORMEL ?

L'apprentissage informel est aussi appelé « apprentissage implicite ou tacite », « apprentissage par l'expérience », ou encore « apprentissage par le faire » (*learning-by-doing*). Dans cette recherche, il signifie :

Un apprentissage que fait la personne *par elle-même et de sa propre initiative*. Il se produit le plus souvent *en dehors de l'école et par la pratique*, dans la vie quotidienne ou au travail. Pour le réaliser, la personne utilise des ressources qu'elle puise dans son environnement (des ouvrages de référence, des confrères de travail, Internet, etc.), et ses ressources personnelles, par exemple son expérience et ses connaissances actuelles. Il donne lieu à une nouvelle capacité, un nouveau savoir, ou une nouvelle pratique.

L'adulte est parfois conscient d'avoir fait un apprentissage informel, mais le plus souvent il ne se rend pas compte qu'il a appris une nouvelle chose. Ce nouvel apprentissage peut devenir conscient, lorsque l'adulte a l'occasion d'y réfléchir, d'en parler, et ainsi de l'explicitier.

2. LES BÉNÉFICES DE CETTE ÉTUDE POUR LES PARTICIPANTS

L'étude peut permettre d'apprendre de nouvelles choses, par la participation aux entrevues individuelles et à « l'activité réflexive » en groupe. Le participant pourra *explicitier de nouveaux apprentissages informels* réalisés dans son milieu de travail, en racontant des situations vécues au travail, en réfléchissant à comment il les a résolues ou à comment il

¹ À noter qu'il s'agit ici du titre de la recherche au moment de la collecte. Ce titre a été révisé en cours de route, tel qu'il figure en page frontispice de cette thèse.

pourrait mieux les résoudre, et en les partageant avec d'autres. Le participant risque ainsi d'être capable de mieux :

- ✓ Identifier quels sont ses savoirs d'expérience dont il se sert au travail;
- ✓ Valoriser son savoir-faire professionnel;
- ✓ Comprendre comment il apprend, par la pratique et dans l'action;
- ✓ Expliciter, pour lui-même et avec d'autres, des façons de faire qui sont souvent peu conscientes (implicites);
- ✓ Développer et partager de nouvelles façons de résoudre des situations et de communiquer et donner du feed-back, qui soient mieux adaptées à son contexte de travail.

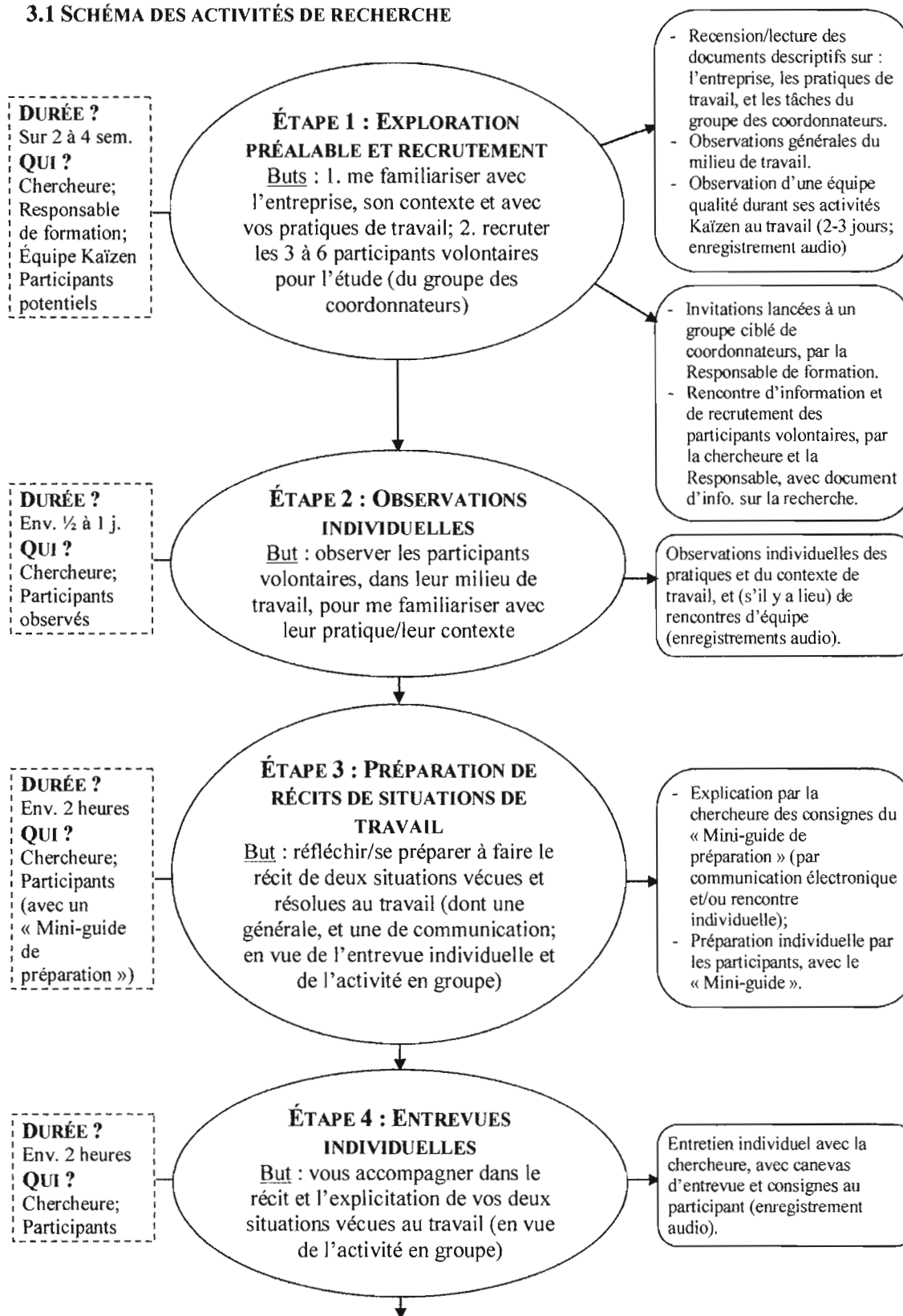
Pour le personnel expérimenté, une meilleure compréhension des savoirs d'action et de la pratique professionnelle peut permettre de :

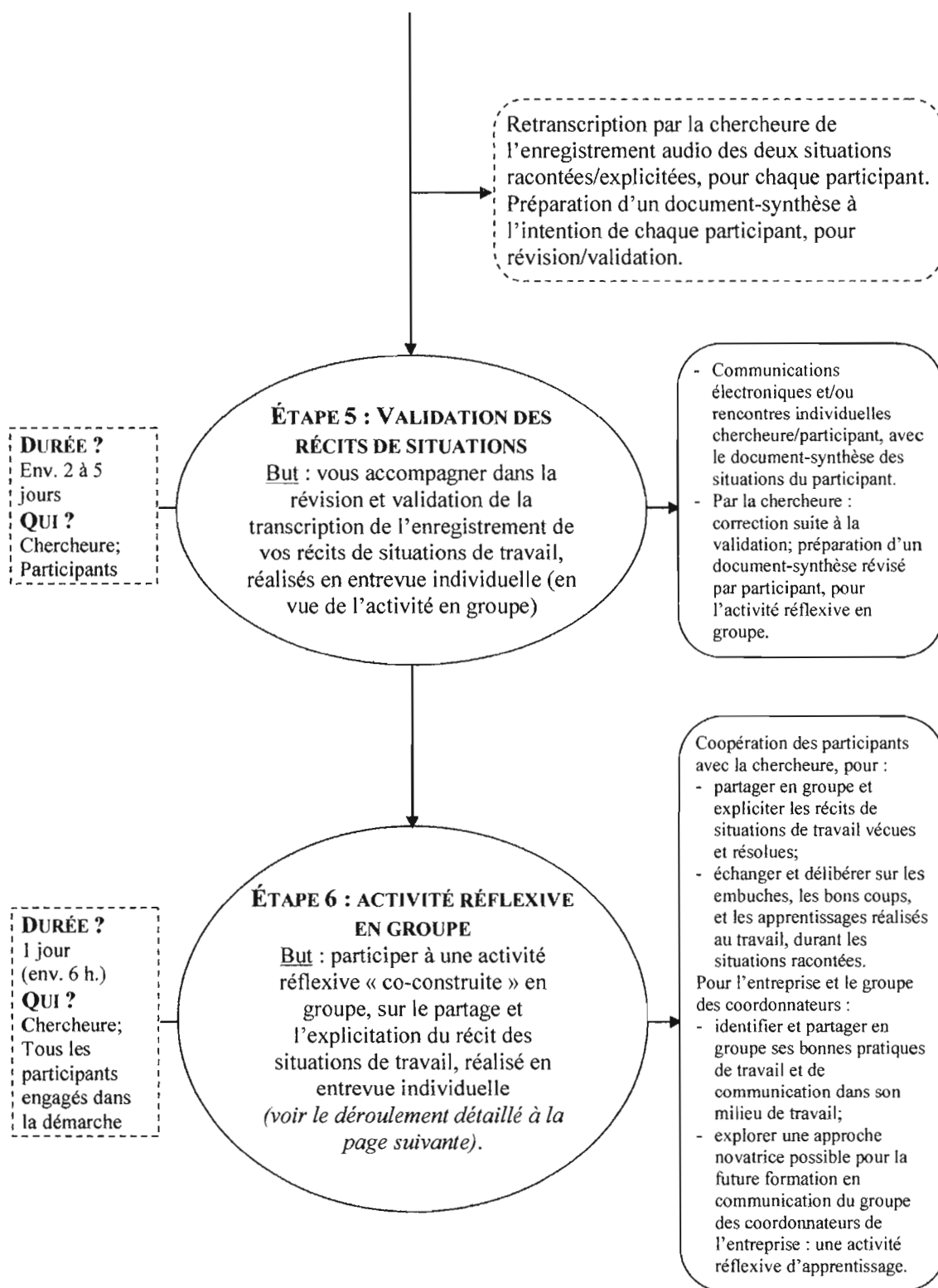
- ✓ *mieux se les approprier, mieux les développer, et de devenir des apprenants plus efficaces;*
- ✓ en réinvestissant et transférant leurs savoirs d'expérience explicités, pouvoir *mieux les transmettre* à d'autres, et devenir des *formateurs plus efficaces*, pour former les nouveaux employés.

3. LES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE

Pour explorer l'apprentissage informel au travail, je ferai l'examen des récits de situations vécues et résolues par les participants dans leur milieu de travail, et de l'élaboration en groupe de stratégies adaptées à leurs situations de travail. Cet examen se fera par des observations, des entrevues individuelles, et durant une « activité réflexive » en groupe. Cette activité est détaillée à la section 3.2 ci-après, et un schéma des étapes et activités de la recherche et d'abord présenté à la section 3.1 suivante.

3.1 SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE RECHERCHE





3.2 DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE (ÉTAPE 6 DE PAGE PRÉCÉDENTE)²

3.2.1 BUTS PROPOSÉS POUR L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE :

Il s'agit de l'activité d'un groupe de travail et de réflexion réuni autour d'un « projet commun », sur l'apprentissage en pratique (informel) et la communication au travail. L'objectif et le déroulement de l'activité sont négociés (ou co-construits) par le groupe et la chercheure, au début de l'activité. De façon préliminaire, il est proposé que l'activité vise à ce que les participants réalisent, en *coopération* et avec le soutien de la chercheure :

1. Le partage, et la réflexion en groupe sur les récits des participants, à propos de deux situations qu'ils ont résolues en milieu de travail, et par lesquelles ils jugent avoir appris quelque-chose de nouveau; les situations concernent d'abord leur *pratique générale* au travail, et ensuite leur pratique de *communication/feed-back* au travail.
2. L'échange et la délibération sur les stratégies adoptées par chacun dans leurs récits, les embûches rencontrées, les résultats obtenus, les expériences acquises et les apprentissages réalisés, etc.
3. L'exploration et la construction en groupe de nouvelles *stratégies de communication/feed-back*, qui pourront être jugées plus adaptées ou efficaces par le groupe.
4. L'exploration et la construction en groupe d'une approche ou démarche novatrice, pour la formation future en communication du groupe des coordonnateurs de l'entreprise.

3.2.2 OBJECTIFS PROPOSÉS POUR L'ACTIVITÉ :

L'objectif pour les participants est la réflexion individuelle et en groupe, le partage avec les autres, et la construction de *pratiques générales* et de pratiques de *communication/feed-back* qui soient pertinentes pour eux, et adaptées à leur réalité et à leur contexte de travail. L'activité est ainsi une occasion d'apprentissage par soi-même et collectivement. Par ailleurs, il s'agit aussi d'une occasion de mieux se connaître soi-même, de mieux comprendre

² Le présent document de présentation de la recherche a été utilisé lors de la deuxième négociation, réalisée avec les participants sollicités pour la recherche et la Responsable de formation de l'entreprise. À noter encore qu'un second document présentant le déroulement détaillé de l'activité a été proposé et approuvé après ajustements. Il a donc fait l'objet d'une troisième négociation et une co-construction, avec le groupe participant à l'activité réflexive, le matin même du jour de l'activité. Voir à cet effet le document: *Description de l'activité réflexive en groupe : déroulement proposé.*

comment, en milieu de travail, on apprend de façon informelle ou en pratique, comment on arrive à résoudre les situations problématiques, et comment on communique avec les autres.

L'objectif pour l'entreprise : l'activité réflexive servira de « démarche-ou-formation-pilote », pour vérifier si une approche de réflexion sur ses bonnes pratiques au travail, et de partage/co-construction en groupe, peut servir de démarche de formation dans le contexte particulier de l'entreprise. La démarche ainsi co-construite durant cette activité réflexive pourra ensuite être répétée avec tout le groupe des coordonnateurs de l'entreprise, si elle s'avère utile pour développer de meilleures stratégies de communication en milieu de travail. À cet effet, un déroulement-type et des outils de soutien à la démarche formative qui aura été retenue, seront préparés par la chercheure et remis à l'entreprise, suite aux résultats de notre activité réflexive en groupe, et des recommandations qui auront été faites par le groupe.

Étant donné une difficulté, relevée par l'entreprise, à développer les pratiques de communication/feed-back souhaitées chez ses coordonnateurs, le présupposé qui soutient cette démarche et qu'on cherche à vérifier est le suivant : en partageant en groupe leurs façons de faire efficaces et en y réfléchissant individuellement et collectivement, les coordonnateurs pourront s'appuyer sur l'expérience acquise en pratique au travail, individuellement et collectivement, et ainsi développer et co-construire de bonnes pratiques de communication, qui seront mieux adaptées à leur réalité et à leurs besoins particuliers.

L'objectif pour la chercheure et pour la recherche est l'étude (1) des réflexions partagées par les participants sur leurs stratégies de résolution des situations, (2) de l'explicitation en groupe de ces stratégies et, possiblement, (3) la construction en groupe de nouvelles pratiques ou stratégies. Ceci me permettra d'examiner (4) comment les « savoirs pratiques » (ou apprentissages informels) sont construits par les participants dans leur milieu de travail, et comment le contexte et le groupe peuvent influencer cette construction.

4. EN RÉSUMÉ : CE QUI EST ATTENDU DES PARTICIPANTS DANS CETTE ÉTUDE

- Présence à une rencontre d'information avec la chercheure (1 à 2 h.)
- Participer à une observation de vos pratiques en milieu de travail, réalisée par la chercheure (1/2 à 1 jour).
- Participer à une entrevue individuelle pour raconter ses deux situations vécues et résolues en milieu de travail, avec la chercheure (1 à 2 heures); OU Participer à une

rencontre de groupe et rédiger un court texte sur son récit de pratique [note : ce 2^e scénario n'a pas été retenu] (1 à 2 heures).

- Recevoir et commenter la transcription de l'entrevue, afin de compléter les informations s'y trouvant (lors d'une rencontre individuelle avec la chercheur, ou individuellement (1-2 h.).
- Participer à 1 activité réflexive en groupe (1 jour : env. 6 heures)
- Participer au besoin à 1 entrevue d'explicitation, si pertinent (1 h.) [Note : cette option n'a pas été utilisée.]

5. QU'EST-CE QUE LE RÉCIT D'UNE SITUATION VÉCUE ET RÉSOLUE AU TRAVAIL ?³

- Un récit écrit et partagé verbalement durant une entrevue et une activité en groupe;
- Un court texte (1 à 2 pages par situation) consigné par la chercheuse avec l'aide d'un enregistrement audio des échanges en entrevue (ou rédigé individuellement par le participant);
- Une histoire racontée, à propos d'une situation vécue en milieu de travail, qui concerne (1) votre pratique en général au travail, et (2) la communication et le feed-back ;
- Une situation vécue par le participant, et qui est :
 - ✓ Inhabituelle, qui sort de l'ordinaire ou qui a été importante ;
 - ✓ Typique de son milieu de travail;
 - ✓ Qui a demandé une décision, amené un changement, ou qui nous a fait apprendre quelque chose ;
 - ✓ Dont il a le goût de parler, qui peut être partagée, ou qui pourrait profiter à d'autres.

Le fait d'explicitier son savoir en action permet de le développer. Le récit de l'évènement le rend compréhensible pour la personne et pour les autres. Le contrôle réflexif exercé ainsi par l'acteur lui permettra de révéler son savoir informel.

³ Ces balises pour le choix des situations à raconter ont été encore précisées par la suite, et consignées dans un « Mini-guide de préparation » des situations, remis aux participants après l'étape 2 de la démarche de recherche.

OUTIL 3

568

Université du Québec À Montréal – Doctorat en éducation
Étude sur l'apprentissage informel réalisé par des adultes en entreprise.
GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES DES PARTICIPANTS
EN SITUATION DE TRAVAIL [VERSION ABRÉGÉE POUR L'APPENDICE B DE LA THÈSE]

MISE EN CONTEXTE

Avant le début de l'observation, faire un rappel du **protocole d'éthique et de confidentialité** de la recherche, vs l'enregistrement et le traitement des données; rappel de la **durée** prévue de l'observation (1/2 jour), et précision sommaire de **ses objectifs** :

OBJECTIFS DE L'OBSERVATION :

- ☐ a) Observer et m'approprier le **contexte de la pratique** du participant;
- ☐ b) Observer et comprendre la **nature de la pratique** du participant en situation de travail;
- ☐ c) Observer et comprendre la **nature des relations aux autres** entretenues par le participant, en situation de travail;
- ☐ d) Observer si possible la **résolution de situations ou de problèmes** par le participant, en situation de travail;
- ☐ e) Recueillir des **indices** qui permettront de mieux orienter l'entrevue individuelle, qui sera conduite par la suite avec le participant; si pertinent, les observations pourront être **explicitées à postériori**, en entrevue.

Identification du participant :

Date :

PARTIE 1 :

Notes / élément à observer / à expliciter

(NOTES...)

PARTIE 2 : NOTES - pour la compréhension du terrain de recherche et la description du cas...

Connaissances pertinentes sur le poste de travail, le contexte, l'entreprise, provenant des documents tels que le profil de compétences, les feuilles d'instruction, l'organigramme, les documents corporatifs, etc.

(NOTES...)

OUTIL 4

Université du Québec À Montréal – Doctorat en éducation

MINI-GUIDE DE PRÉPARATION

À L'ENTREVUE

À L'USAGE DU PARTICIPANT À L'ÉTUDE

***Étude doctorale sur l'apprentissage informel
réalisé par des adultes en entreprise.***

- Document confidentiel -

Johanne Barrette
Doctorante en éducation
Version 1 du : 2006-08-23

IDENTIFICATION DU PARTICIPANT(E) :

DATE :

1. INTRODUCTION

Cette recherche vise à mieux comprendre comment vous faites des « apprentissages informels » dans votre pratique au travail.

Qu'est-ce que l'apprentissage informel ?

Il est aussi appelé « apprentissage par l'expérience », ou encore « apprentissage par le faire » (learning-by-doing). Il s'agit d'un apprentissage que fait la personne par elle-même, et par la pratique. Il se produit en dehors de l'école, dans la vie quotidienne ou au travail. Souvent cet apprentissage n'est pas conscient, mais il peut le devenir lorsque la personne a l'occasion d'y réfléchir, d'en parler, et ainsi de « l'explicitier ».

Vous avez une « pratique générale » dans votre travail, qui inclut des « pratiques de communication ».

Les entrevues et l'activité réflexive en groupe visent deux objectifs :

- vous aider à comprendre comment vous apprenez en pratique au travail; et...
- vous aider à y construire au travail de bonnes pratiques générales et de communication et feed-back.

Vous aurez l'occasion de faire ceci en racontant des situations vécues, en réfléchissant à comment vous les avez résolues, et en partageant ces réflexions avec la chercheure et avec vos collègues.

2. POUR VOUS METTRE DANS LE CONTEXTE...

- ☞ Réfléchissez à **deux situations**, que vous allez d'abord me raconter en entrevue. Vous pouvez, au besoin, prendre quelques notes ci-dessous pour mieux vous rappeler.
- ☞ Les situations que vous raconterez seront **consignées par la chercheure**, durant votre entrevue : il s'agit d'un **court texte rédigé par la chercheure**, à partir de l'enregistrement de l'entrevue. Ce texte vous sera ensuite **retourné**, afin d'être **validé par vous**.
- ☞ Les situations seront **ensuite partagées verbalement** par vous durant **l'activité réflexive** en groupe. La chercheure assurera un soutien en facilitant l'échange et la clarification.
 - ☝ **Les deux situations sont importantes.** La 1^{ère} situation vise à aider à comprendre votre pratique au travail, comment vous résolvez des situations générales, et comment vous apprenez en général de façon informelle. La 2^e situation servira les mêmes objectifs, mais servira en plus à identifier vos bonnes pratiques de communication-feed-back au travail, durant l'activité de groupe.

3. QUELQUES REPÈRES POUR LE CHOIX DES SITUATIONS POUR L'ENTREVUE...

- Il s'agit de deux situations que vous avez vécues et résolues en milieu de travail;
- La première situation concerne (1) votre pratique au travail en général (par exemple un problème ou un défi particulier au travail), et la deuxième situation concerne (2) la communication et le feed-back au travail ;
- Vous avez vécu chaque situation au travail, et :
 - ✓ Elle a été importante **pour vous**, de **votre** point de vue ;
 - ✓ Vous avez le goût d'en parler, de la partager avec d'autres, pour toutes sortes de raisons ;
 - ✓ Elle a été un défi pour vous, ou vous a questionné, ou vous a posé un problème ;
 - ✓ Elle vous a demandé de prendre une décision, ou encore elle a amené un changement ;
 - ✓ Vous avez peut-être (mais pas obligatoirement) le sentiment qu'elle vous a fait progresser, ou apprendre quelque chose qui vous apparaît important.

Notes personnelles sur vos situations 1 et 2

À NOTER :

« Expliciter », c'est formuler verbalement ou raconter ce qui s'est passé dans votre tête, les réflexions que vous avez faites, les décisions que vous avez prises, les actions que vous avez posées, etc. Le fait de raconter l'évènement le rend compréhensible pour vous-même et pour les autres. Le fait d'expliciter votre « savoir en action » permet d'en prendre conscience, et de le développer. Vous exercez ainsi un « contrôle réflexif », qui vous permettra de révéler ou préciser votre « savoir informel ».

IDENTIFICATION DU PARTICIPANT : _____ **DATE :** _____

1. INTRODUCTION

Avant le début de l'entrevue, faire un rappel du **protocole d'éthique et de confidentialité** de la recherche, vs l'enregistrement et le traitement des données; rappel de la **durée** prévue de l'entrevue (1 à 2 h.), des **repères pour le récit** des situations, et des **objectifs de l'entrevue** :

OBJECTIFS DE L'ENTREVUE :

- ☐ a) Au besoin, vérifier ma compréhension de la pratique et du contexte, suite à l'observation préalable du participant en situation de travail;
- ☐ b) Accompagner le participant pour raconter et faire une première explicitation d'une situation sur sa pratique « générale », vécue et résolue en situation de travail;
- ☐ c) Accompagner le participant pour raconter et faire une première explicitation d'une situation sur sa pratique de « communication/feed-back », vécue et résolue en situation de travail;
- ☐ d) Durant l'échange, soutenir le participant afin qu'il se replace dans sa pratique et son vécu, pour réaliser l'explicitation de la résolution des situations. Il s'agit ici prendre une « position de parole incarnée », afin de se replacer dans le « vécu de l'action » (Vermersch, 2003), pour pouvoir rendre le plus explicite possible les aspects tacites de son apprentissage informel. Cette explicitation sera ensuite poursuivie, individuellement et en groupe, durant les activités de l'activité réflexive en groupe.

2. MISE EN CONTEXTE

« Cette recherche a pour titre **Construction d'apprentissages informels chez des adultes, dans un milieu de travail (en entreprise)**. Dans cette recherche, je cherche à comprendre de quelle façon les adultes font des apprentissages « informels » dans leur pratique, et en milieu de travail. »

« Qu'est-ce que l'apprentissage informel : il est aussi appelé « apprentissage par l'expérience », ou encore « apprentissage par le faire » (learning-by-doing). Dans cette recherche, il est défini comme : un apprentissage que fait la personne par elle-même, de sa propre initiative, et par la pratique. Il se produit en dehors de l'école, dans la vie quotidienne ou au travail.¹ Le plus souvent, la personne ne se rend pas compte qu'elle a appris une nouvelle chose. Ce nouvel apprentissage peut devenir conscient, lorsqu'elle a l'occasion d'y réfléchir, d'en parler, et ainsi de « l'explicitier ». »

¹ À dire si requis, pour préciser davantage : Pour le réaliser, la personne utilise des ressources qu'elle puise dans son environnement (des ouvrages de référence, des confrères de travail, Internet, etc.), et ses ressources personnelles, par exemple son expérience et ses connaissances actuelles. L'apprentissage informel permet à la personne de se construire un nouveau savoir, une nouvelle capacité, ou une nouvelle pratique.

« Durant les activités de cette recherche, le participant pourra *explicitier des apprentissages informels* réalisés dans son milieu de travail, en racontant des situations vécues, en réfléchissant à comment il les a résolues, et en partageant ces réflexions avec d'autres. »

« Le but de cette entrevue est donc d'abord de « rendre explicite ce qui est implicite », ce qui passe inaperçu dans le feu de l'action. Il s'agit de raconter deux situations que vous avez vécues et/ou résolues dans votre travail, de raconter ce qui s'est passé dans votre tête au moment des événements. Pour se faire, il faut réfléchir, prendre du recul, et surtout se resituer dans l'action telle que vous l'avez vécu au moment des événements (analyse réflexive). Voici quelques repères pour choisir ces situations vécues : »

(Préciser à nouveau les balises/repères pour choisir les situations. Le participant a reçu ces repères pour se préparer à l'entrevue, sous forme de « mini-guide »...)

3. REPÈRES POUR LE CHOIX DES SITUATIONS, POUR L'ENTREVUE ET L'ACTIVITÉ EN GROUPE (FAIRE UN RAPPEL DE CES REPÈRES, TIRÉES DU MINI-GUIDE DE PRÉPARATION REÇU À L'AVANCE PAR LES PARTICIPANTS) :

Réfléchissez à deux situations que vous allez raconter.

- Il s'agit de deux situations que vous avez vécues et résolues en milieu de travail;
- La première situation concerne (1) votre pratique au travail en général (par exemple un problème ou un défi particulier au travail), et la deuxième situation concerne (2) votre pratique de communication et feed-back au travail ;
- Vous avez vécu chaque situation au travail, et :
 - ✓ Elle a été importante *pour vous*, de *votre* point de vue ;
 - ✓ Vous avez le goût d'en parler, de la partager avec d'autres, pour toutes sortes de raisons ;
 - ✓ Elle a été un défi pour vous, ou vous a questionné, ou vous a posé un problème ;
 - ✓ Elle vous a demandé de prendre une décision, ou encore a amené un changement ;
 - ✓ Vous avez peut-être (mais pas obligatoirement) le sentiment qu'elle vous a fait progresser, ou apprendre quelque chose qui vous apparaît important.
- Les situations que vous raconterez seront consignées par la chercheure, durant l'entrevue individuelle (un court texte rédigé à partir de l'enregistrement de l'entrevue, et validé ensuite par vous);
- Les situations seront ensuite partagées verbalement par vous, durant l'activité réflexive en groupe, avec le soutien de la chercheure qui facilitera l'échange.

À NOTER : « Expliciter », c'est formuler verbalement ou raconter ce qui s'est passé dans votre tête, les réflexions que vous avez faites, les décisions que vous avez prises, les actions que vous avez posées, etc. Le fait de raconter l'événement le rend compréhensible pour vous-même et pour les autres. Le fait d'expliciter votre « savoir en action » permet d'en prendre conscience, et de le développer. Vous exercez ainsi un « contrôle réflexif », qui vous permettra de révéler ou préciser votre « savoir informel ».

4. QUESTIONS-GUIDE : SITUATION 1 - SUR LA PRATIQUE GÉNÉRALE

(Ces questions-guide pourront être reprises au besoin, durant l'explicitation de l'activité de groupe)

- a) *Revenir au besoin sur les éléments de l'observation des pratiques au travail qui demandent à être clarifiés, pour comprendre la pratique et le contexte.*
- b) Pensez à une situation vécue et résolue en milieu de travail, **qui concerne votre pratique au travail en général** : pouvez-vous me décrire cette situation, en commençant par le début, et en vous replaçant le plus possible dans le contexte où elle s'est déroulée?
 - Essayez de vous imaginer dans la situation, telle que vous l'avez vécue.
 - Essayez de **penser à haute voix**, d'exprimer **ce que vous avez pensé** à ce moment, les **questions** qui vous sont venues, les **émotions** ressenties, etc.
 - Décrivez la situation :
 - Précisez d'abord dans **quel contexte** cela s'est-il passé ?
 - À **quel moment** et à **quel endroit** cela s'est passé ?
 - Qui était présent, **qui était impliqué** dans la situation ?
 - Combien **de temps** a-t-elle duré ? Est-elle **terminée**, résolue ? *(au besoin)*
 - Élaborez maintenant sur cette situation :
 - Quels étaient **les contraintes, les enjeux, les difficultés** de cette situation ?
 - Quel était **votre rôle** par rapport à cette situation ?
 - Comment l'**avez-vous abordée** ?
 - Quelles **réflexions** avez-vous faites ?
 - **Qu'avez-vous fait** ? Quelles **décisions** avez-vous prises ? Quelles **actions** avez-vous entreprises, durant le **temps** où a duré la situation ?
 - **Pourquoi** ces décisions et actions ?
 - Avez-vous **appris quelque-chose de nouveau** dans cette situation ?
 - **Qu'est-ce qui est important pour vous dans cette situation** ?
 - Votre pratique, vos façons de faire, sont-elles actuellement différentes, depuis cette situation ? De quelle façon ? *(prise de conscience, nouveau « principe d'action »)*
 - Avez-vous été par la suite **confronté à des situations semblables** dans votre pratique ? *(réinvestissement de l'apprentissage)*
 - Était-ce **complètement semblable**, ou y avait-il des **éléments nouveaux** ?
 - La **situation précédente** a-t-elle aidé à **aborder la nouvelle situation** ? Comment ?
 - Si une situation semblable **se présentait à nouveau**, comment y réagiriez-vous ? De la même façon ou différemment ? Pourquoi ?
 - Si vous aviez à **décrire ce que vous avez appris** par une **métaphore** (image; donner exemple), laquelle choisiriez-vous ? Pourquoi cette métaphore ? *(description du nouvel apprentissage; réincarner le discours)*

5. QUESTIONS-GUIDE : SITUATION 2- SUR LA PRATIQUE DE COMMUNICATION-FEED-BACK

- c) Pensez à une situation vécue et résolue en milieu de travail, **qui concerne votre communication/feed-back au travail** : pouvez-vous me décrire cette situation, en commençant par le début, et en vous replaçant le plus possible dans le contexte où elle s'est déroulée?
- Essayez de **vous imaginer dans la situation, telle que vous l'avez vécue**.
 - Essayez de **penser à haute voix**, d'exprimer **ce que vous avez pensé** à ce moment, les **questions** qui vous sont venues, les **émotions** ressenties, etc.
 - Décrivez la situation :
 - Précisez d'abord dans **quel contexte** cela s'est-il passé ?
 - À **quel moment** et à **quel endroit** cela s'est passé ?
 - Qui était présent, **qui était impliqué** dans la situation ?
 - Combien **de temps** a-t-elle duré ? Est-elle **terminée**, résolue ? (*au besoin*)
 - Élaborez maintenant sur cette situation :
 - Quels étaient **les contraintes, les enjeux, les difficultés** de cette situation ?
 - Quel était **votre rôle** par rapport à cette situation ?
 - Comment l'**avez-vous abordée** ?
 - Quelles **réflexions** avez-vous faites ?
 - **Qu'avez-vous fait** ? Quelles **décisions** avez-vous prises ? Quelles **actions** avez-vous entreprises, durant **le temps** où a duré la situation ?
 - **Pourquoi** ces décisions et actions ?
 - Avez-vous appris quelque-chose de nouveau dans cette situation ?
 - **Qu'est-ce qui est important pour vous dans cette situation** ?
 - Votre pratique, vos façons de faire, sont-elles actuellement différentes, depuis cette situation ? De quelle façon ? (*prise de conscience, nouveau « principe d'action »*)
 - Avez-vous été par la suite **confronté à des situations semblables** dans votre pratique ? (*réinvestissement de l'apprentissage*)
 - Était-ce **complètement semblable**, ou y avait-il des **éléments nouveaux** ?
 - La **situation précédente** a-t-elle aidé à **aborder la nouvelle situation** ? Comment ?
 - Si une situation semblable **se présentait à nouveau**, comment y réagiriez-vous ? De la même façon ou différemment ? Pourquoi ?
 - Si vous aviez à **décrire ce que vous avez appris** par une **métaphore** (image; donner exemple), laquelle choisiriez-vous ? Pourquoi cette métaphore ? (*description du nouvel apprentissage; réincarner le discours*)

6. LES SUITES DE L'ENTREVUE : PRÉCISER QUE...

Transcription par la chercheure des 2 récits (du contenu de l'entrevue); envoi par courriel pour validation par vous; échanges entre nous pour reconstruire les récits; tentez de faire une réflexion personnelle sur les 2 situations racontées, pour la poursuivre lors de l'activité collective; prenez des notes au besoin... nous nous revoyons lors de l'activité réflexive en groupe.

Université du Québec À Montréal – Doctorat en éducation

**RAPPELS EN VUE DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE :
À L'USAGE DU PARTICIPANT À L'ÉTUDE**

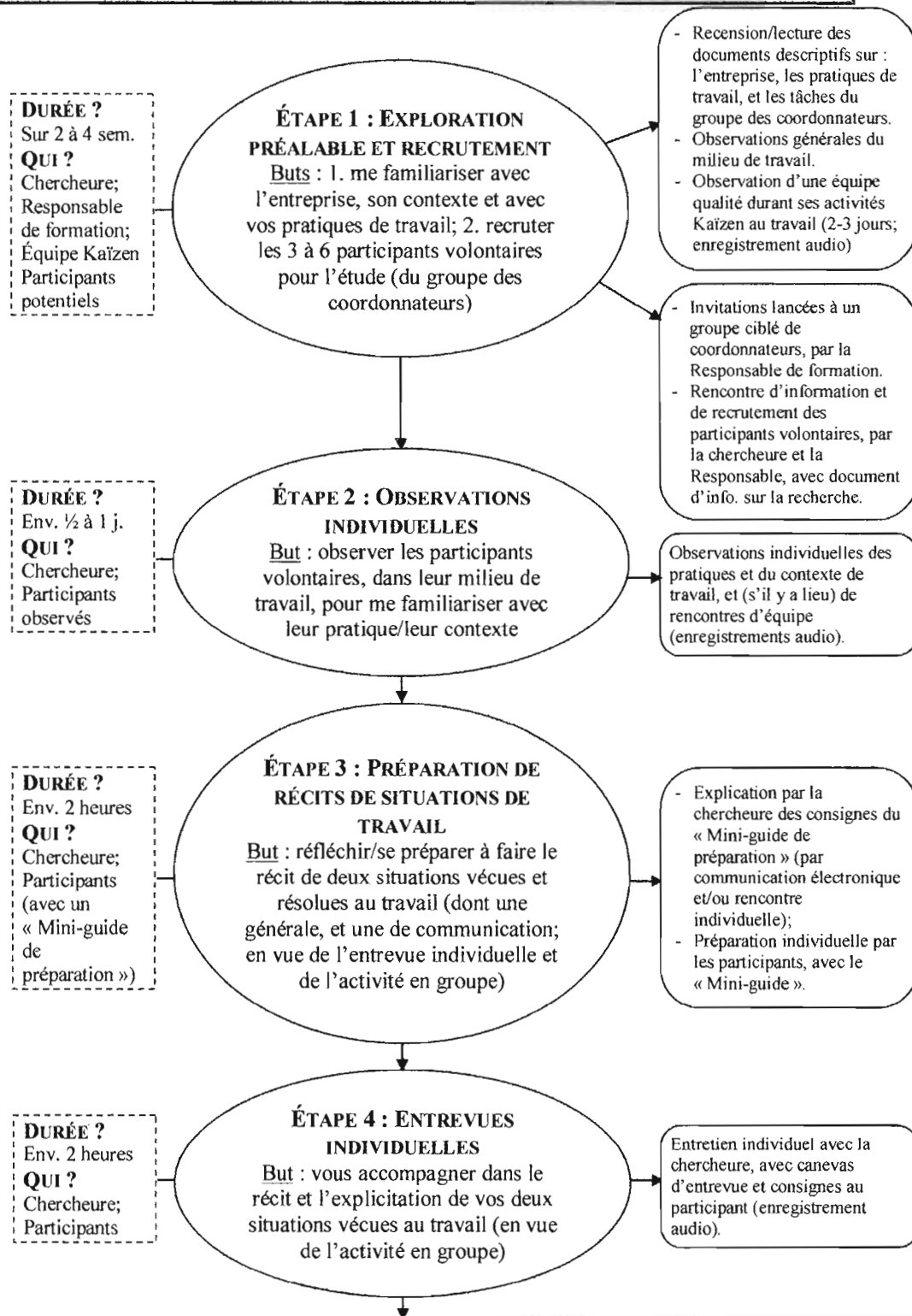
- 1. SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE**
- 2. DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE :
DÉROULEMENT PROPOSÉ**

*Étude doctorale sur l'apprentissage informel
réalisé par des adultes en entreprise.*

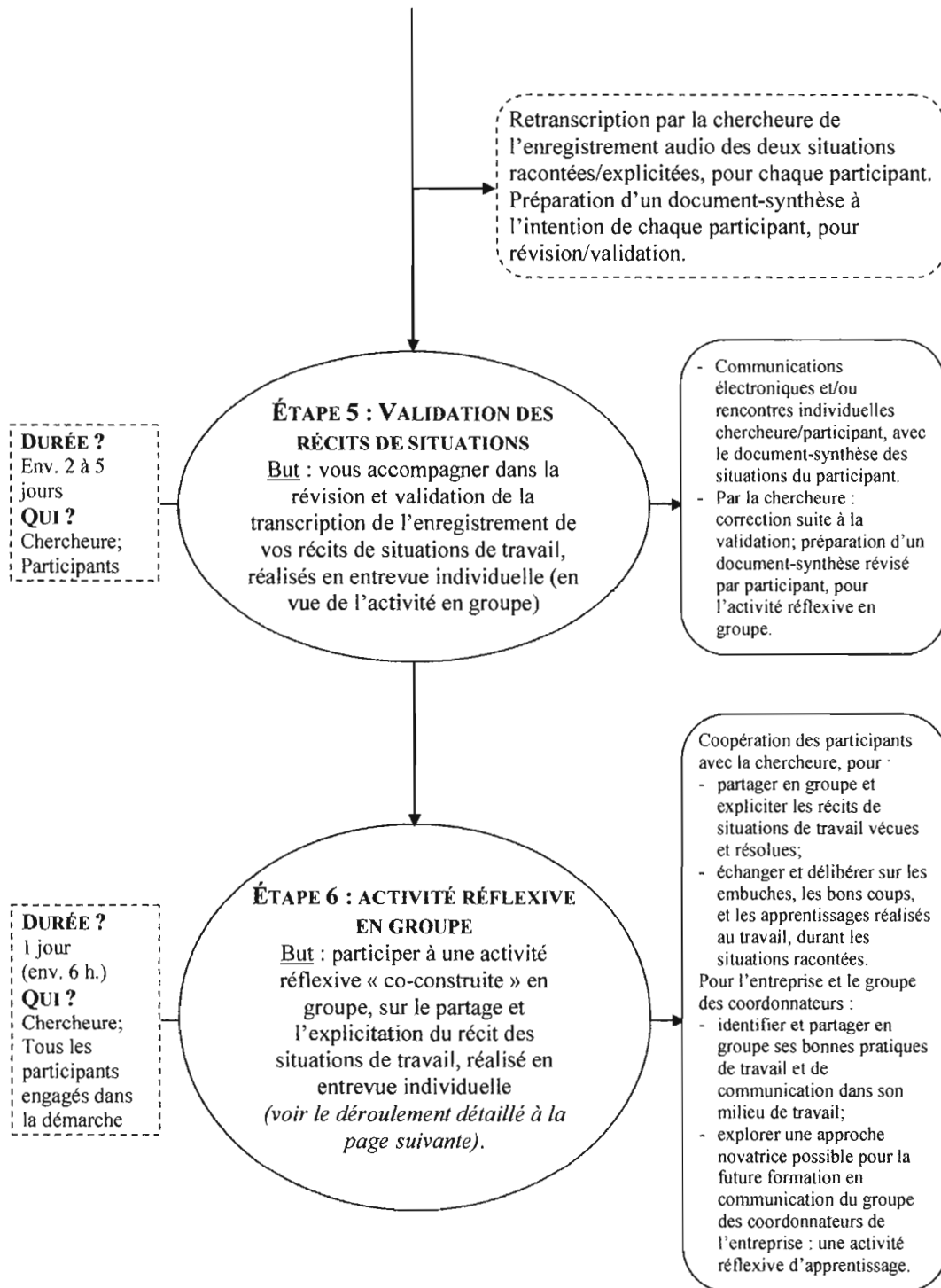
- Document confidentiel -

Johanne Barrette
Doctorante en éducation
Version 1 du : 2006-08-23

1. SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE



1. SCHÉMA DES ACTIVITÉS DE LA RECHERCHE



2.1 DÉROULEMENT PROPOSÉ POUR L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE		
DURÉE	ACTIONS / ACTIVITÉS	OUTILS
ÉTAPES DE LA RECHERCHE PRÉALABLES À L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE :		
2 à 4 sem.	ÉTAPE 1 : EXPLORATION PRÉALABLE ET RECRUTEMENT	Documents internes de l'entreprise Document d'information sur la recherche Grilles d'observation des pratiques/du contexte
½ à 1 jour	ÉTAPE 2 : OBSERVATIONS INDIVIDUELLES AU TRAVAIL	Grilles d'observation des pratiques/du contexte
Env. 2 heures	ÉTAPE 3 : PRÉPARATION DE RÉCITS DE SITUATIONS DE TRAVAIL	« Mini-guide » de préparation des situations
Env. 2 heures	ÉTAPE 4 : ENTREVUES INDIVIDUELLES	Canevas d'entrevue Consignes au participant
Env. 2 heures	ÉTAPE 5 : VALIDATION DES RÉCITS DE SITUATIONS	Document-synthèse personnalisé Communications électroniques ou rencontres individuelles
6 h. / 360 m.	ÉTAPE 6 : ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE¹	
15 min.	<u>Introduction :</u> a. Mot de bienvenue b. Présentation des objectifs et du déroulement de l'activité réflexive en groupe; discussion et ajustements au besoin; choix des objectifs et du déroulement retenus; noter au Flip.	Diapos Ppt : objectifs et déroulement proposés Flip : Objectifs et déroulement revisités
30 min.	<u>Activité 1 :</u> Partage d'un récit de situation vécue, sur ma pratique générale Sur une base volontaire, un des participants raconte son récit au groupe; il explique la situation, le contexte, les décisions et actions qu'il a prises, les résultats observés et/ou anticipés. Il partage ensuite son évaluation globale des stratégies et moyens utilisés, de la résolution de la situation, et des apprentissages réalisés. La chercheure anime les échanges, et agit comme facilitatrice pour l'explicitation individuelle, le partage et la clarification en groupe. Les participants posent des questions de clarification seulement, pour bien la circonscrire et l'explicitier.	Document-synthèse des récits de situations racontées en entrevue (participants) Journal de bord de la chercheure Notes d'activité

¹ Il s'agit ici du déroulement et des objectifs retenus, après la négociation de départ réalisée avec le groupe en début de session.

2. DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE : DÉROULEMENT PROPOSÉ

2.1 DÉROULEMENT PROPOSÉ POUR L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE		
DURÉE	ACTIONS / ACTIVITÉS	OUTILS
30 min.	<p><u>Activité 2</u> : Clarification en groupe du récit de situation vécue, sur la pratique générale</p> <p>Les membres du groupe échangent sur la situation racontée et partagent leur compréhension. Ils échangent aussi sur les occasions d'apprentissages dévoilées par le participant volontaire, et sur les similitudes avec les situations qu'ils auraient vécues (<u>voir les balises pour l'analyse p. 6</u>).</p> <p>La chercheure anime les échanges, et agit comme facilitatrice pour l'explicitation en groupe.</p>	<p>Document-synthèse des récits de situations racontées en entrevue (participants)</p> <p>Notes au Flip</p> <p>Balises pour l'analyse des récits</p> <p>Journal de bord de la chercheure</p> <p>Notes d'activité</p>
45 à 60 min.	<p><u>Activité 3</u> : Reprise des activités 1 et 2, sur le partage d'un récit de situation de pratique générale</p> <p>Nous répétons les activités 1 et 2, pour chaque participant volontaire du groupe.</p>	<p>Document-synthèse des récits de situations racontées en entrevue (participants)</p> <p>Journal de bord de la chercheure</p> <p>Notes au Flip</p> <p>Notes d'activité</p>
<p>Ce qui précède occupe de 2 à 3 heures au début de la session.</p> <p>Les heures restantes seront consacrées aux situations de communication-feed-back.</p>		
30 min.	<p><u>Activité 4</u> : Partage d'un récit de situation vécue de communication/feed-back</p> <p>Sur une base volontaire, un des participants raconte son récit au groupe; il explique la situation, le contexte, les décisions et actions qu'il a prises, les résultats observés et/ou anticipés.</p> <p>Il partage ensuite son évaluation globale des stratégies et moyens utilisés, de la résolution de la situation, et des apprentissages réalisés.</p> <p>La chercheure anime les échanges, et agit comme facilitatrice pour l'explicitation individuelle, le partage et la clarification en groupe.</p> <p>Les participants posent des questions de clarification seulement, pour bien la circonscrire et l'explicitier.</p>	<p>Document-synthèse des récits de situations racontées en entrevue (participants)</p> <p>Journal de bord de la chercheure</p> <p>Notes d'activité</p>
30 min.	<p><u>Activité 5</u> : Discussion/échange sur récit de communication/feed-back</p> <p>Les membres du groupe échangent sur la situation racontée et partagent leur compréhension. Ils échangent aussi sur les occasions d'apprentissages dévoilées par le participant volontaire, et sur les similitudes avec les situations qu'ils auraient vécues (<u>voir les balises pour l'analyse p. 6</u>).</p> <p>La chercheure anime les échanges, et agit comme facilitatrice pour l'explicitation en groupe.</p>	<p>Document-synthèse des récits de situations racontées en entrevue (participants)</p> <p>Journal de bord de la chercheure</p> <p>Notes au Flip</p> <p>Notes d'activité</p>
Env. 100 min.	<p><u>Activité 6</u> : Reprise des activités 4 et 5, sur le partage d'un récit de situation vécue de communication/ feed-back</p> <p>Nous répétons les activités 4 et 5, pour chaque participant volontaire du groupe.</p>	<p>Document-synthèse des récits de situations racontées en entrevue (participants).</p> <p>Journal de bord de la chercheure.</p> <p>Notes au Flip. Notes d'activité</p>

2. DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE : DÉROULEMENT PROPOSÉ

2.1 DÉROULEMENT PROPOSÉ POUR L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE		
DURÉE	ACTIONS / ACTIVITÉS	OUTILS
15 min.	<p><u>Activité 7</u> : Déclencheur - échange en groupe sur les expériences et techniques en communication/feed-back des participants.</p> <p>Remue-ménages rapide et animation par la chercheure : une bonne communication et/ou d'un bon feed-back dans mon milieu de travail, et mes apprentissages au travail.</p>	Notes au Flip
30 min.	<p><u>Activité 8</u> : Identification des bonnes stratégies de communication / feed-back dans mon travail</p> <p>Les membres du groupe discutent, et décident ensemble par consensus, lesquelles sont de bonnes stratégies à retenir pour leur milieu, et dans la situation racontée.</p> <p>Ils développent ainsi, en groupe, leur « Tableau de nos bonnes techniques de communication/feed-back au travail » jusqu'à ce qu'il soit complété à leur satisfaction (ce tableau sera plus tard retranscrit, et distribué aux participants).</p> <p>La chercheure anime et sert de personne-ressource.</p>	Tableau de nos bonnes techniques de communication/ feed-back au travail
20 min.	<p><u>Conclusion de la session et recommandations pour une formation future des coordonnateurs</u> :</p> <p>Partage des commentaires et évaluation orale de l'activité.</p> <p>Remue-ménages en groupe : quelles seraient vos recommandations pour une approche novatrice et gagnante de formation en communication/feed-back? Une telle activité réflexive serait-elle valable pour les coordonnateurs de l'entreprise ?</p>	Tableau d'évaluation et de recommandations (notes au Flip)
<p><u>Résultat post-activité pour l'entreprise : quelques retombées...</u></p> <p>Un déroulement-type et des outils de soutien à la démarche formative qui aura été retenue seront préparés par la chercheure et remis à l'entreprise, suite aux résultats de notre activité réflexive en groupe, et des recommandations qui auront été faites par le groupe. Le « Tableau de nos bonnes techniques de communication/feed-back au travail » sera également acheminé au groupe et à l'entreprise, suite à l'activité.</p>		

2. DESCRIPTION DE L'ACTIVITÉ RÉFLEXIVE EN GROUPE : DÉROULEMENT PROPOSÉ

2.2 QUESTIONS DE CLARIFICATION ET BALISES POUR L'ANALYSE DES SITUATIONS RACONTÉES, LORS DU PARTAGE EN GROUPE :

- Questions de clarification : manque-t-il des détails pour bien comprendre la situation ? (contexte, moment, endroit, personnes impliquées, durée, etc.)
- Quelle est l'idée centrale ou la plus significative du récit ?
- Quelles sont les stratégies, les intentions, les enjeux, et les effets dans la situation ?
- Quelles décisions ont été prises, et quelle est sa résolution finale (conclusion, résultat, effets) ?
- Quels ont été les pensées, émotions, raisonnements, stratégies utilisées ?
- Discuter des autres conclusions possibles; déborder sur des situations semblables, faire des parallèles avec les autres situations; examiner des stratégies alternatives, en construisant sur les expériences du groupe, etc.

2.3 AUTRES QUESTIONS DE CLARIFICATION SUR LES APPRENTISSAGES INFORMELS :

- Qu'est-ce qui est **important pour vous** dans cette situation ?
- Avez-vous **appris quelque-chose de nouveau** dans cette situation ? Que retenez-vous d'important ?
- Votre **pratique**, vos façons de faire, sont-elles **actuellement différentes**, depuis cette situation ? De quelle façon ? (prise de conscience, nouveau « principe d'action »)
- Avez-vous été par la suite **confronté à des situations semblables** dans votre pratique ? (réinvestissement de l'apprentissage) : **complètement semblable**, ou y avait-il des **éléments nouveaux** ?
- Cela vous a-t-il **aidé à aborder la nouvelle** situation ? Comment ?
- Si une situation semblable **se présentait à nouveau**, comment y réagiriez-vous ? De la même façon ou différemment ? Pourquoi ?